



Motiver les élèves en classe d'Espagnol, comment et pourquoi ?

Margaux Rimbault

► To cite this version:

Margaux Rimbault. Motiver les élèves en classe d'Espagnol, comment et pourquoi?. Education. 2015. dumas-01271542

HAL Id: dumas-01271542

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271542>

Submitted on 9 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention second degré
Parcours: MEEF Espagnol

Motiver les élèves en classe d'Espagnol, comment et pourquoi ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Margaux Raimbault
Le 27 mai 2015

en présence de la commission de soutenance composée de :

Pascal Lenoir, directeur de mémoire
Sandra Contamina, membre de la commission

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	5
1. Le rapport des élèves à l'Ecole : constats de départ	8
1.1. Quelques données observables	8
1.1.1. Décalage entre l'Ecole et la société : une nouvelle génération d'élèves.....	8
1.1.2. Manque de cohérence entre l'Ecole et le monde professionnel	10
1.1.3. Influence du milieu familial et social	11
1.1.4. La relation à la discipline et à l'enseignant, un facteur déterminant.....	12
1.2. Manifestations de ce rapport dans la classe	13
1.2.1. Elèves qui ne s'impliquent pas dans le cours	14
1.2.2. Elèves motivés par les activités d'apprentissage.....	14
1.2.3. Elèves démotivés par l'Ecole	15
2. Donner du sens à l'Ecole : permettre aux élèves de comprendre pourquoi « on fait ça »	17
2.1. Savoir ce qui motive les élèves.....	17
2.2. Donner du sens à l'Ecole : le travail de tous	18
2.2.1. L'importance du lien Ecole – maison	19
2.2.2. Donner un rôle aux élèves dans l'espace scolaire	21
2.2.3. Le travail collaboratif des équipes pédagogiques et éducatives	22
2.3. Motiver et donner du sens aux apprentissages dans la classe.....	25
2.3.1. La relation professeur-élève	25
2.3.2. Changer les a priori des élèves	34
2.3.3. Tirer profit de l'hétérogénéité des classes	36
3. La mise en activité des élèves en classe d'Espagnol : motiver les élèves en les rendant acteurs.....	40
3.1. La perspective actionnelle : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages	40
3.1.1. La question de la motivation scolaire.....	40
3.1.2. Les changements apportés par la perspective actionnelle	41
3.1.3. La perspective actionnelle et le socioconstructivisme : motiver en faisant faire	42
3.2. La mise en activité des élèves en Espagnol : pistes de réflexion	44
3.2.1. Le statut de la LV2	44
3.2.2. Les premières heures de cours	45
3.2.3. Quelques démarches.....	46
Conclusion.....	56
Bibliographie	59
Annexes	62
4 ^{ème} de couverture.....	75

Remerciements

Pour commencer, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide, et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu, je souhaite remercier Pascal Lenoir, maître de conférences à l'Université d'Angers et directeur de ce mémoire, pour l'aide qu'il a su m'apporter au début du processus de réflexion, pour son guidage au moment de l'écriture, pour ses conseils avisés, et pour l'ensemble de son intervention au cours de ces deux ans de formation en Master MEEF Espagnol.

De même, je remercie Laurence Godichon, formatrice en Espagnol à l'ESPE d'Angers, pour son attention et pour ses conseils concernant ce mémoire, ainsi que pour l'accompagnement tout au long de la formation.

Je remercie tout particulièrement ma tutrice, Cécile Maugère, pour son accompagnement et son écoute depuis septembre, et pour ses conseils et ses encouragements. Je suis également reconnaissante envers mes collègues du lycée Henri Bergson d'Angers, avec qui j'ai pu échanger, pour leur attention.

Enfin, un grand merci à Fabien ainsi qu'à ma famille, qui m'ont accompagnée depuis le début, qui ont réussi à faire face à mes moments de doute, à mes questionnements, et qui ont su m'épauler et m'écouter.

Introduction

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne. » Jean-Jacques Rousseau, *L'Emile*.

« Motiver : sécuriser, valoriser, stimuler. » Brigitte Prot.

La thématique de mon mémoire m'est venue assez naturellement, de par ma situation de professeur-stagiaire au cours de cette année 2014-2015. En effet, je me suis assez vite rendue compte, lors des cours que j'ai donnés, du fait que la classe s'organise toujours de la même manière : alors qu'un petit groupe prend la parole et s'investit dans le cours, une grande majorité d'élèves adopte une attitude passive et se repose sur le petit groupe impliqué pour l'avancement du cours. A de nombreuses reprises, j'ai dû expliquer aux élèves qu'ils devaient tous se sentir impliqués dans le cours, parce qu'ils ne peuvent pas toujours compter sur les mêmes élèves pour participer, et surtout parce que ce sont eux qui construisent leurs connaissances. Néanmoins, malgré des mises au point régulières, les élèves ne me semblent pas motivés par ce que l'on fait en cours : ils sont passifs, se découragent très rapidement, me disent de laisser tomber avec eux, qu'ils ne savent rien, etc. Je me suis rendue compte, d'autre part, que ce schéma était reproduit dans presque tous les cours, quel que soit le niveau et la configuration du groupe-classe. Ce fatalisme de leur part est par conséquent la raison pour laquelle j'ai décidé d'écrire ce mémoire, en me focalisant sur la motivation des élèves en classe d'Espagnol et en soulevant les problématiques suivantes : comment faire en sorte que les élèves soient motivés pendant et par le cours d'Espagnol ? En quoi leur serait-ce bénéfique ? Comment les impliquer davantage dans leurs apprentissages et quoi mettre en place pour qu'ils trouvent de l'intérêt au cours d'Espagnol ?

Comme le dit Maria-Alice Medioni, les élèves qui arrivent à entrer dans une « dynamique de mobilisation », d'implication et de motivation entrent, par lien de causalité, dans une « dynamique de réussite »¹. Michel Develay développe aussi cet argument selon lequel les élèves doivent bien adhérer à l'Ecole pour pouvoir bien apprendre². Enfin, Cécile Delannoy se demande, pour faire réussir les élèves, comment les motiver et les faire travailler

¹ MEDIONI, Maria-Alice. Ils ne sont pas motivés. In MEIRIEU, Philippe. *Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre*. Paris : PEMF, 2001, p. 2.

² DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'Ecole*. Issy les Moulineaux : ESF, 2007.

efficacement³. Nous voyons donc ici se dessiner le lien qui existe entre la motivation et la réussite scolaire. Si la motivation à l'école est suscitée par la réussite, la réussite est elle aussi, bien souvent, fruit de la motivation des élèves. Et pour que cette motivation naisse chez les élèves, il faut que les apprentissages scolaires aient du sens pour eux, en ce sens qu'ils leur permettent de mieux comprendre le monde qui les entoure.

Souvent, une confusion s'opère entre le terme de motivation et celui d'attrait : on dira, de tel élève, qu'il est motivé parce qu'il aime l'Espagnol, les Mathématiques ou l'Histoire-Géographie. S'il est vrai que, bien souvent, la motivation des élèves pour une discipline ou une autre soit en lien avec son attrait pour elle – et que les élèves apprennent et comprennent mieux des choses qu'ils aiment –, la motivation ne se limite pas à cette dimension affective : un élève peut aussi être motivé par telle ou telle matière parce que les activités d'apprentissage qui y sont menées lui donnent envie de travailler et de s'impliquer, attisent sa curiosité, sont ludiques ou appellent un esprit de compétition, par exemple.

Tout d'abord, il convient alors de bien définir le terme de « motivation », terme autour duquel s'articule ma réflexion. Selon le C.N.R.T.L. (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), le terme de motivation se réfère, dans le domaine de la psychologie, à l' « ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». Si l'on se centre à présent sur la définition de ce concept dans un cadre psychopédagogique, la motivation est considérée comme l' « ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre »⁴. Enfin, en reprenant la définition que Fabien Fenouillet développe, en prenant en compte le sens large du terme, « la motivation, c'est l'ensemble des forces internes ou externes qui produisent le déclenchement, la persistance, la durée et la direction de nos comportements »⁵. En ce sens, plus la motivation est forte, « et plus l'activité est grande et persistante »⁶.

Par ailleurs, le terme de motivation trouve son étymologie dans le verbe latin *MOVERE* (*se déplacer, mouvoir*) : la motivation comprend donc bien l'idée de mouvement,

³ DELANNOY Cécile. *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette, 1997.

⁴ CNTRL (2005). Motivation [en ligne]. Adresse de la page : <http://www.cnrtl.fr/definition/motivation> [dernière consultation le 23/04/15].

⁵ FENOUILLET, Fabien (2003). La motivation. In CRAP, Cahiers Pédagogiques [en ligne]. Adresse de la page : www.cahiers-pedagogiques.com/La-motivation [dernière consultation le 23/04/15].

⁶ LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 2006, p. 1.

d'action, d'activité. Les élèves motivés seront des élèves en activité : toute motivation suppose par conséquent une mise en activité, qui permettra à l'élève d'être acteur de ses apprentissages, et donc d'acquérir des connaissances en s'investissant, d'apprendre en s'impliquant dans les apprentissages. Je reviendrai plus en détails sur cette question dans la dernière partie de cet écrit.

Ce mémoire s'organisera autour de trois axes principaux de réflexion.

Premièrement, je ferai un état des lieux sur le rapport des élèves à l'Ecole en général, état des lieux renseigné par les lectures que j'ai pu faire, notamment de pédagogues ou de spécialistes en sciences de l'éducation comme notamment Cécile Delannoy, Michel Develay, Fabien Fenouillet, Alain Lieury et Maria-Alice Medioni. Cependant, je fera aussi un état des lieux plus « concret », que j'ai pu observer dans les classes, en prenant en compte divers aspects liés à la question de la motivation – ou plutôt à celle de la démotivation – des élèves.

Ensuite, dans une deuxième partie, je me demanderai comment, en donnant du sens à l'Ecole de manière générale et à l'Espagnol en particulier, permettre aux élèves de donner du sens à l'Ecole, aux savoirs scolaires et aux apprentissages, ce qui permettra une plus grande perméabilité entre les objectifs de l'Ecole et ceux de l'élève, et ce qui suscitera leur motivation lors des activités d'apprentissage. Je me focaliserai sur des propositions d'ordre général, abordées en particulier par Cécile Delannoy et Michel Develay.

Enfin, je me focaliserai sur les stratégies que l'on peut adopter pour pallier le manque de motivation des élèves en classe d'Espagnol, notamment grâce à la Perspective Actionnelle – amorcée par les créateurs du C.E.C.R.L. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) –, et sa mise en application concrète lors des activités d'apprentissage, au sein des classes que j'ai eues en charge lors de cette année de stage. Je ferai donc des propositions de démarches détaillées que j'ai pu mener en classe, ou que je compte mettre en œuvre à l'avenir.

1. Le rapport des élèves à l'Ecole : constats de départ

Partons tout d'abord de constats quant à la motivation – ou à la démotivation – des élèves à l'Ecole, constats observables par les professeurs dans les salles de classe, mais aussi étudiés par les didacticiens et les pédagogues, et plus généralement par les théoriciens de l'Education. Je m'appuierai dans cette partie sur mes propres observations lors de mon année de stage au lycée général et technologique Henri Bergson d'Angers, ainsi que sur les lectures que j'ai réalisées dans le cadre de ce mémoire et de ma deuxième année de Master MEEF Espagnol.

Une première question qui a surgi lorsque je me suis penchée sur la question de la motivation a été la suivante : la démotivation des élèves est-elle provoquée par le fait que l'Ecole n'a pas de sens pour eux, ou alors qu'ils ne le perçoivent pas ? L'Ecole a, en effet, vocation à transmettre aux élèves des connaissances et des compétences, mais aussi le goût et le désir d'apprendre, de connaître, de savoir, pour qu'ils puissent se construire une réflexion mais aussi une identité propres.

Si les élèves sont démotivés, c'est alors dû à un problème entre eux et l'Ecole, dans le rapport qui existe entre l'un et l'autre. Comme Maria-Alice Medioni⁷, nous allons donc questionner les causes de l'absence de motivation – et par conséquent, de l'absence d'implication en cours, résultat visible de la démotivation – des élèves dans les classes, en étudiant plusieurs points de vue : la société, la famille, la situation de classe, etc.

1.1. Quelques données observables

1.1.1. Décalage entre l'Ecole et la société : une nouvelle génération d'élèves

Tout d'abord, il convient de poser cette question de la motivation – ou plutôt, du manque de motivation – des élèves, dans le cadre de la société dans laquelle l'Ecole s'inscrit. En effet, il est impossible d'envisager de traiter le rapport des élèves à l'Ecole sans prendre en compte les grands enjeux sociétaux, ainsi que le milieu social auquel les élèves appartiennent.

⁷ MEDIONI, Maria-Alice. *Op. cit.*, p. 1.

Ce qui est constaté, notamment par les théoriciens de l'Education comme par exemple Michel Develay⁸, c'est qu'il existe un décalage entre la société et l'Ecole tout d'abord, mais aussi un décalage entre le milieu social des élèves et l'Ecole. Nous sommes en effet, depuis quelques années déjà, dans une société de l'immédiat, du « zapping », ce qui a été renforcé avec l'apparition et la place grandissante de l'Internet et des nouvelles technologies dans nos vies. En effet, l'Internet offre une encyclopédie de savoirs à portée de main, où que l'on soit, et est capable de répondre à toutes nos questions, à n'importe quel moment. De son côté, l'Ecole a pour vocation de transmettre des savoirs sur le long terme, de préparer l'avenir des élèves – qui leur paraît à eux flou et lointain, j'y reviendrai plus tard. Dans ce contexte, il est alors facile de comprendre que les élèves ne perçoivent pas le sens et les objectifs de l'Ecole : ils sont préoccupés par leur présent et ont besoin de répondre à des questions immédiates, et des savoirs ou des savoir-faire qui pourraient, éventuellement, leur servir plus tard ne les intéressent généralement pas.

Maria-Alice Medioni développe cette idée en avançant que les élèves ont, pour la plupart, une conception « utilitariste » de l'Ecole et un « rapport marchand à la connaissance »⁹. Ils se demandent ce que peuvent leur apporter sur le court terme les différents enseignements qui leur sont proposés, et s'ils n'y trouvent pas de sens ou d'utilité, faute de pouvoir zapper – ou de pouvoir ne pas assister au cours –, ils se désintéressent totalement et deviennent passifs, attendant que d'autres fassent le travail, car eux n'y voient pas d'intérêt.

Une autre explication que l'on pourrait apporter au manque de motivation des élèves à l'Ecole se situe dans l'hétérogénéité des publics accueillis en milieu scolaire. En effet, de plus en plus de jeunes arrivent au lycée, et de plus en plus se destinent vers un baccalauréat général – on peut donc aussi se poser la question de la bonne orientation des élèves. Les établissements scolaires ont, de fait, une hétérogénéité de plus en plus grande à gérer, et cette hétérogénéité, cette diversité, est perçue plus comme une difficulté supplémentaire que comme une opportunité. Le défi qui se pose à l'Ecole, dès lors, est le suivant : comment tirer profit de l'hétérogénéité des élèves et en en faire une richesse ? Pour ce faire, il faut notamment que soient mises en place de nouvelles manières d'enseigner, afin d'accueillir et

⁸ DEVELAY, Michel. *Op. cit.*, p. 11.

⁹ MEDIONI Maria-Alice. M'dame, à quoi ça sert l'espagnol ?, In Le Grain [en ligne]. Adresse de la page : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=166:l-mdame-a-quoi-ca-sert-lespagnol--r-ou-lapprentissage-dune-langue-etrangere-peut-il-contribuer-a-la-construction-de-lemancipation-intellectuelle-&catid=54:analyses, 2008, p. 2. [dernière consultation le 23/04/15].

faire réussir un maximum d'élèves. Néanmoins, la question de l'hétérogénéité appelle d'autres problématiques qui, bien qu'intéressantes, ne seront pas développées ici, car il s'agit d'un autre sujet que celui de ce mémoire.

Les rapports qui se jouent au cœur de l'Ecole sont, comme on peut le constater, des rapports complexes. L'Ecole transmet des savoirs et des savoir-faire qui apparaissent pour les élèves – mais aussi parfois pour leurs parents – déconnectés de l'usage, de la pensée, et qui ne sont pas vécus au futur. Les enseignants font aujourd'hui face à une nouvelle génération d'élèves pour qui l'école n'a pas de résonance sur le long terme : au mieux, leur objectif est d'avoir une bonne note – et nous savons que la motivation pour la bonne note n'est pas suffisante, car elle ne permet pas aux élèves de mettre en relation leurs apprentissages entre eux, et avec le monde qui les entoure. La société est en perpétuelle transformation, et ainsi, de plus en plus de personnes se réorientent, il n'est jamais trop tard, ils ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire... Une des solutions peut être la suivante : au lieu de leur dire que les savoirs et savoir-faire que nous leur enseignons leur serviront plus tard, il faut leur démontrer que l'Ecole – et les apprentissages qui y sont mis en œuvre – leur ouvre le maximum de portes.

1.1.2. Manque de cohérence entre l'Ecole et le monde professionnel

Comme je l'ai déjà dit dans la sous-partie précédente, l'Ecole est perçue comme abstraite pour les élèves, car la vie professionnelle leur paraît lointaine, mais aussi parce que l'Ecole n'a pas les mêmes méthodes d'enseignement et d'apprentissage que le milieu du travail. Le problème se situe donc ici dans une mauvaise articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les élèves, d'une part, savent de moins en moins « ce qu'ils veulent faire plus tard », et d'autre part, pensent que l'Ecole ne leur apporte pas de solutions sur leur orientation professionnelle. Pour la majorité d'entre eux, il existe d'un côté l'Ecole et son apport théorique, et de l'autre le monde du travail avec tous ses savoir-faire pratiques.

Les élèves ne perçoivent pas l'Ecole comme dispensant une formation au monde professionnel, mais le problème réside dans le fait qu'ils ne la perçoivent pas non plus comme un moyen de formation au développement personnel. De nombreux élèves, ainsi que leur famille, veulent de l'Ecole qu'elle soit un tremplin vers le monde du travail : ils ne se rendent

pas forcément compte que l'Ecole est aussi le théâtre où vivent ensemble, où entrent en relation et où s'affirment des enfants et adolescents. Par conséquent, l'Ecole – et on l'oublie souvent – n'est pas seulement une porte d'entrée, un « avant » ou une préparation à la vie professionnelle.

1.1.3. Influence du milieu familial et social

L'Ecole, en plus d'être un lieu où sont dispensés des apprentissages et où sont construits des connaissances et des savoir-faire, est aussi – comme je l'ai dit quelques lignes plus haut – un endroit où des personnes se rencontrent, vivent ensemble et tissent des liens : les élèves entre eux, les personnels entre eux, mais aussi les élèves et les professeurs, et les parents et les professeurs. L'Ecole est par conséquent un lieu social où se rencontrent différents acteurs, qui ne viennent pas forcément du même milieu, qui n'ont pas forcément la même vision et les mêmes attentes quant aux finalités de l'Ecole ; par conséquent, elle est un lieu où les tensions sociales sont exacerbées.

Les élèves, de leur côté, ne comprennent pas les finalités de l'Ecole : ils ne perçoivent pas de cohérence entre les différents enseignements, et ne distinguent pas l'aspect éducatif et social derrière l'aspect purement disciplinaire. Ils ne se représentent le professeur que comme un expert dans sa discipline qui leur transmet des savoirs, mais n'ont pas nécessairement en tête qu'il incarne aussi des valeurs qui sont celles de l'Ecole, mais aussi plus largement, celles de la République. Ils ne voient pas nécessairement l'enseignant comme étant aussi un éducateur.

Par ailleurs, si les savoirs sont enseignés à l'Ecole – les savoirs scolaires –, il ne faut pas nier ni oublier l'importance du rapport de l'élève à sa culture, qui conditionnera son rapport au savoir en général et à la connaissance. Ce rapport de l'élève à sa culture est à envisager en prenant en compte le rapport plus large du milieu social d'appartenance de l'élève – sa famille, le groupe social auquel il appartient – à sa culture. En outre, le milieu social des élèves est une composante à prendre en compte dans la question de la motivation. Il apparaît clairement que tous les élèves ne sont pas égaux devant la relation de leurs parents ou de leur groupe social d'appartenance à l'Ecole : alors que certaines familles suivent leurs enfants, sont au courant de ce qu'ils font en classe, s'y intéressent voire s'impliquent à l'Ecole

– dans des instances telles que le conseil de classe, le conseil d’administration, etc. –, d’autres n’ont pas ce rapport au milieu scolaire – pour des raisons aussi diverses que l’appréhension et la crainte ou le désintérêt et l’incompréhension. Ici, il apparaît que les enfants issus de familles et de milieux sociaux qui adhèrent au milieu scolaire se plient plus facilement aux règles de l’Ecole, comprennent plus aisément ce qui s’y joue, que des enfants dont le milieu d’appartenance rejette l’Ecole. Pierre Bourdieu parle, à ce sujet, de « capital culturel »¹⁰ des élèves : ce capital tient pour beaucoup du milieu familial et social d’appartenance de l’élève, et cette notion permet d’expliquer, en partie, les inégalités dans la réussite scolaire selon les classes sociales et les milieux socioculturels d’appartenance des enfants.

1.1.4. La relation à la discipline et à l’enseignant, un facteur déterminant

Tout au long de ce mémoire, nous différencierons bien le concept de motivation de celui de volonté. La motivation, propre à chaque élève et mue par des raisons diverses et personnelles, est une construction rendue possible grâce à un environnement favorable dans lequel la famille et le groupe social d’appartenance ont un rôle clé, mais un environnement favorable qui est créé par le professeur, pendant la classe, lors des activités d’apprentissage. Trop d’élèves voient encore le professeur comme la figure centrale par laquelle passent tous les savoirs et apprentissages. N’oublions pas la représentation du triangle pédagogique¹¹, qui montre bien l’équilibre qui doit exister entre les savoirs, les élèves et le professeur. Les activités de classe doivent par conséquent laisser libre cours à l’autonomie des élèves, à leur propre initiative, à la négociation et à l’argumentation entre eux, etc. Le professeur doit parfois savoir se mettre en retrait lors des activités d’apprentissage, et ne pas entrer dans un dirigisme trop strict.

Néanmoins, si l’enseignant adopte quelquefois une attitude plus en retrait pour permettre aux élèves de s’affirmer davantage, il ne faut pas négliger la place de celui-ci dans la relation de l’élève à la discipline et à la motivation – tout comme il ne faut pas négliger le rapport de l’élève à la discipline pour comprendre sa motivation, ou sa démotivation. Certains élèves se sentent dans une position de soumission vis-à-vis du professeur – position qui peut être encouragée par l’attitude de certains enseignants –, de son autorité, et de la discipline

¹⁰ BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 30, n° 30, 1979, pp. 3-6.

¹¹ Cf. annexe 1.

qu'il dispense. Il faut donc que les professeurs acceptent de laisser la parole aux élèves, mais qu'ils acceptent surtout leur(s) manière(s) de faire.

L'enseignant représente l'incarnation du savoir, il est donc tout à fait compréhensible que certains enseignants occupent une place non négligeable dans le rapport qui existe entre certains élèves et le savoir. Cependant, le problème qui en découle est le suivant : et si la motivation – et donc par la même occasion, la démotivation – des élèves venait de la relation à l'enseignant ? L'enseignant ne représente pas seulement le savoir, il est aussi le garant du règlement intérieur, de la « loi » scolaire, comme l'appelle Michel Develay¹². La démotivation des élèves peut par conséquent aussi prendre racine dans le rapport des élèves à l'autorité que représente l'Ecole, à la discipline, au règlement. Dans ce cas, peut-on envisager de faire en sorte que les élèves comprennent mieux les devoirs qu'ils doivent respecter en les incluant dans leur construction – sans tomber dans un laxisme démagogique –, de sorte de donner une légitimité à ces devoirs aux yeux des enfants qui ne réussissent pas à se plier à cette « loi scolaire » ? Ces élèves se sentiront peut-être plus responsables de leurs actes, et en comprendront peut-être mieux les enjeux et les éventuelles conséquences.

Michel Develay soulève l'idée selon laquelle pour apprendre, « il ne faut pas seulement [...] comprendre, il faut [...] aimer »¹³. Il faut prendre en compte l'importance, par conséquent, de tous les liens qui peuvent exister autour du simple rapport de l'élève au(x) savoir(s). Le concept de motivation se voit donc influencé de plusieurs manières : il se complexifie et n'est plus seulement une question de bonne ou de mauvaise volonté (relation avec l'enseignant, histoire avec la discipline, attrait – rapport affectif – ou non pour celle-ci, aspect cognitif, etc.). Dès lors, comment faciliter le rapport de l'élève aux savoirs disciplinaires, au savoir en général ? C'est une question à laquelle j'essaierai de répondre dans la deuxième partie de cette réflexion.

1.2. Manifestations de ce rapport dans la classe

Après avoir rendu compte de la démotivation des élèves par le biais de mes lectures, je vais me centrer, dans un deuxième temps, sur les observations que j'ai pu mener au cours de mon année de stage. J'ai été confrontée à cette question de la motivation ou de la

¹² DEVELAY, Michel. *Op. cit.*, p. 75.

¹³ *Ibid.*, p. 48.

démotivation des élèves dès les premières semaines après la rentrée : en effet, tous mes élèves lycéens de seconde ou de première avaient déjà une expérience des cours d'Espagnol – bonne ou mauvaise, selon les cas – et portaient donc tous avec un a priori sur cette discipline. Je peux donc discerner trois grands cas de figures représentatifs selon moi des élèves que j'ai en charge cette année.

1.2.1. Elèves qui ne s'impliquent pas dans le cours

Tout d'abord, la grande majorité des élèves dans le lycée où j'enseigne sont en accord avec les règles de l'Ecole : ils travaillent, et obtiennent souvent des résultats moyens ou bons, mais pour la plupart au-dessus de la moyenne. Ce qui réunit ces élèves est qu'ils ne s'impliquent pas beaucoup dans les activités d'apprentissage : bien qu'ils aient à cœur de réussir, ils attendent que le professeur ou que d'autres élèves fassent à leur place. Ces élèves sont souvent déstabilisés au cours de situations d'apprentissage qui sortent un peu de l'ordinaire, du schéma professeur – groupe d'élèves. Ils sont rassurés par des schémas de cours très classiques, qui ne sortent pas de l'ordinaire. Par ailleurs, ces élèves sont souvent assez scolaires : ils ne contestent pas l'autorité, ne sont pas dans une relation de rupture vis-à-vis de l'école. Leur motivation est extrinsèque¹⁴ : c'est-à-dire qu'ils sont motivés par l'utilité des apprentissages, des connaissances et des compétences, l'intérêt qu'ils ont à tirer de ceux-ci, que ce soit pour les évaluations ou pour des situations concrètes qu'ils risquent de rencontrer dans la vie de tous les jours, par exemple. Ils ne sont pas motivés par les apprentissages en soi, ni par les situations d'apprentissage. Cependant, on voit bien que la motivation pour la bonne note est insuffisante sur le long terme, et ce qui motive le plus les élèves est en réalité la possibilité de réussir et de dépasser de ce fait les appréhensions.

Dès lors, comment faire prendre conscience à ces élèves qu'ils doivent travailler et s'impliquer ? J'y reviendrai dans la dernière partie de ce mémoire, mais deux pistes principales sont à envisager : donner des objectifs et les responsabiliser.

1.2.2. Elèves motivés par les activités d'apprentissage

Par ailleurs, un autre groupe d'élève se distingue et regroupe des profils assez différents : ce sont tous des élèves impliqués dans les situations d'apprentissage, mais leurs

¹⁴ Cf. annexe 2.

résultats varient de manière marquée (de très bons à mauvais). Ces élèves perçoivent l'intérêt des activités d'apprentissage, et dès lors ils s'impliquent dans le cours, « se prennent au jeu », et sont motivés par ces activités, parce qu'elles font sens pour eux, parce qu'elles provoquent des conflits intellectuels – entre leurs représentations personnelles et les savoirs scolaires, notamment – ou bien parce qu'elles suscitent en eux une réflexion, un questionnement, des interrogations. Leur motivation est intrinsèque¹⁵ : ils sont motivés par les apprentissages en soi, et ils acquièrent dès lors un goût pour l'acte d'apprendre. Cette motivation est la plus difficile à susciter chez les élèves, car elle suppose une mise à distance d'avec les apprentissages, et une représentation de ceux-ci non plus comme un moyen qui leur permettrait de faire des choses ou d'avoir des bonnes notes, mais comme une fin : ils apprennent pour apprendre, pour comprendre, et pour savoir.

On sent dès lors que ces élèves ne sont plus dans la restitution de savoirs (dans l'« apprendre par cœur »), mais dans l'analyse, le sens critique, la distance, la réflexion. Les apprentissages suscitent des émotions et des réactions chez eux.

1.2.3. Elèves démotivés par l'Ecole

Enfin, une troisième partie regroupe les élèves qui sont démotivés par l'Ecole d'une manière générale, les élèves pour qui les apprentissages ne font pas sens. Ils ne comprennent pas ce qu'ils font à l'Ecole, pourquoi ils le font, et ils ne savent pas non plus, de manière générale, ce qu'ils veulent faire. Les élèves démotivés ont du mal à se penser autrement, à se voir évoluer, et à accepter les changements nécessaires. Une partie de ces élèves démotivés se trouve en situation de décrochage scolaire. Le site internet du ministère de l'Education Nationale définit le décrochage scolaire de la façon suivante : « Le décrochage est un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. ». En outre, ce ministère a fait de la lutte contre le décrochage scolaire l'une de ses priorités¹⁶.

Ce décrochage se traduit par un absentéisme fréquent, une attitude défaitiste en cours, une volonté forte de ne pas travailler, une réticence à se mettre au travail... Alain Lieury et

¹⁵ Cf. annexe 2.

¹⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. La lutte contre le décrochage scolaire. In [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) [en ligne]. Adresse de la page : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html> [dernière consultation le 23/04/15].

Fabien Fenouillet disent de ces élèves qu'ils sont « amotivés »¹⁷ ou « résignés »¹⁸, en ce sens qu'ils ne perçoivent « pas de relation entre [leurs] actions et les résultats obtenus »¹⁹.

Les questions qui se posent sont alors les suivantes : comment prendre en compte la démotivation de ces élèves, et comment remédier à leurs difficultés ?

Dans cette première partie, j'ai établi un état des lieux concernant la motivation à l'Ecole. Nous pouvons nous rendre compte que la motivation ou la démotivation des élèves est polymorphe : rupture d'avec l'école en général ou un enseignement en particulier ou adhésion aux règles de l'école, passivité ou implication en classe, motivation extrinsèque ou intrinsèque... En outre, nous pouvons aussi constater que cette diversité dans les manifestations de la motivation ou de la démotivation prend racine dans des causes très diverses : décalage entre le milieu scolaire et la société, trop grand fossé entre l'Ecole et le monde professionnel, influence du milieu familial et du milieu social en général, et enfin, relation à la discipline mais aussi à l'enseignant.

¹⁷ LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien. *Op. cit.*, p. 29.

¹⁸ *Ibid.*, p. 35.

¹⁹ *Ibid.*, p. 35.

2. Donner du sens à l'Ecole : permettre aux élèves de comprendre pourquoi « on fait ça »

Dans une deuxième partie, je vais me pencher sur les remédiations auxquelles on peut recourir pour pallier la démotivation, voire provoquer la motivation chez les élèves, dans le cadre scolaire. Ces remédiations sont d'ordre général et pourraient être appliquées par tous les membres des équipes pédagogiques.

Premièrement, j'étudierai les causes de la motivation et, de fait, de la démotivation. Ensuite, je me pencherai sur des propositions basées sur l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité, pour aider les élèves à saisir le sens de l'Ecole, mais aussi à développer des compétences transversales. Enfin, j'aborderai des propositions que l'on peut apporter pour motiver les élèves au sein de chaque discipline.

2.1. Savoir ce qui motive les élèves

Tout d'abord, je vais me pencher sur les causes de la motivation, en m'appuyant sur les constats établis par Cécile Delannoy dans l'introduction de son ouvrage *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*²⁰. Cette psychopédagogue distingue plusieurs facteurs, à l'origine de la motivation.

Premièrement apparaît le désir mimétique, c'est-à-dire un phénomène d'identification à un modèle qui ne se manifeste pas uniquement chez les enfants, mais aussi au cours de l'adolescence. Ici, la motivation naît de l'assimilation d'un élève à un modèle, auquel il veut non seulement ressembler, mais aussi plaire.

Un autre désir se détache alors, le désir d'estime. La motivation est favorisée, ici, par l'attitude de l'adulte, par son regard bienveillant, par sa capacité à encourager, à faire preuve de tolérance et de patience, mais aussi d'exigence. Les élèves recherchent souvent l'estime du professeur, ou bien celle de leurs parents, ou plus globalement, celle des membres de leur milieu socioculturel d'appartenance, ou encore celle des autres élèves du groupe-classe. En effet, la dynamique du groupe-classe réside dans la capacité à motiver par le biais de l'investissement dans un groupe social.

²⁰ DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, pp. 13-14.

D'autre part, la motivation peut naître de la recherche de sens dans les situations d'apprentissage et dans les savoirs scolaires – qui ne font pas toujours sens aux yeux des élèves. Les élèves veulent s'approprier les savoirs pour mieux les comprendre, pour les confronter à leurs représentations personnelles.

La satisfaction de la liberté des élèves peut aussi être le point de départ du déclenchement de la motivation de ceux-ci. De fait, quand les élèves savent ou savent faire, ils sont plus autonomes dans leurs apprentissages, ils ont besoin de moins d'aide, et c'est à ce moment qu'ils prendront du plaisir au cours des activités. C'est ce qu'Alain Lieury et Fabien Fenouillet appellent « l'autodétermination »²¹, et elle est à la base, selon eux, de la motivation intrinsèque.

Enfin, il ne faut pas négliger le facteur de la valorisation sociale, qui peut représenter une forte source de motivation pour les élèves. Certains d'entre eux se rendent compte que les savoirs et savoir-faire acquis à l'Ecole leur permettront de s'intégrer dans un groupe social, que ce soit leur environnement familial – lorsqu'il est en accord avec les objectifs de l'Ecole – ou le groupe-classe auquel ils appartiennent.

Le constat est clair : les élèves ont des sources de motivation diverses et variées – qu'elles soient de nature à favoriser aussi bien une motivation intrinsèque qu'extrinsèque –, et chacune d'entre elles est légitime. Pour que les élèves désirent savoir et désirent le savoir, et soient par conséquent motivés sur le long terme, il est important que ce savoir ait du sens à leurs yeux. Ainsi, ils prendront la décision d'apprendre et pourront réussir. Il ne faut pas oublier que réussite et motivation vont de pair : il n'y a pas de réussite sans motivation, et, d'autre part, la motivation n'existe pas sans prise de plaisir. Enfin, il ne faut pas négliger la relation humaine et la relation pédagogique dans la motivation des élèves.

2.2. Donner du sens à l'Ecole : le travail de tous

Nous l'avons dit, les élèves ont besoin que ce qu'ils apprennent « fasse sens » pour eux²², sinon ils ne peuvent pas construire de motivation durable et solide – de motivation intrinsèque. Dès lors, en tant que membre d'une équipe pédagogique, ou en tant que membre d'une équipe éducative au sens large du terme, comment créer du sens à l'Ecole, et comment faire en sorte que l'Ecole fasse sens pour les élèves ? Il faut tout d'abord se poser des

²¹ LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien. *Op. cit.*, chapitre 5 « Compétence et autodétermination », pp. 63-78.

²² DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, p. 83.

questions que les élèves eux-mêmes se posent : pourquoi apprendre ? Et quel est le sens de la présence des élèves à l'Ecole ?

C'est un fait, l'Ecole manque de moyens pour mettre en œuvre des propositions coûteuses qui seraient cependant sans doute efficaces. Dès lors, comment donner du sens à l'Ecole avec les moyens dont elle dispose ?

L'un des problèmes auquel les enseignants aussi bien que les élèves sont confrontés est la trop grande parcellisation des enseignements. Cet éventail de disciplines provoque un questionnement chez les élèves, qui ne perçoivent pas les grandes valeurs transdisciplinaires sous-jacentes – la question du vivre ensemble, par exemple, ou bien la maîtrise du français. De plus, il est difficile pour les professeurs, qui ne se connaissent pas forcément bien, ou qui ne connaissent pas nécessairement les programmes des autres enseignements, par exemple, de travailler en collaboration avec des collègues d'autres disciplines. Ce travail transdisciplinaire permettrait pourtant aux élèves de mieux comprendre les grandes thématiques abordées, mais leur permettrait aussi de faire le lien entre les objectifs éducatifs de l'école et ses buts d'instruction. En travaillant main dans la main, les équipes éducatives pourraient clarifier le sens de cette double finalité de l'Ecole, qui prétend agir tant sur le plan éducatif que sur le plan instructif. Je l'ai déjà dit au début de ce mémoire, l'Ecole n'a pas de sens pour les élèves en partie parce qu'elle enseigne des savoirs sur le long terme, et que la société dans laquelle nous vivons est de plus en plus une société de l'immédiat. Il ne faut pas que l'Ecole devienne un objet de consommation dont les utilisateurs se serviraient uniquement en tant que moyen pour arriver à un objectif. Il faut davantage réfléchir, avec les élèves et avec la société, sur les missions instructives, mais aussi et surtout éducatives, de l'Ecole, pour pallier le désarroi de nombreux jeunes dans le contexte scolaire.

2.2.1. L'importance du lien Ecole – maison

Pour donner du sens à l'Ecole, il me semble indispensable, en premier lieu, de faire le lien entre le contexte scolaire et le contexte extrascolaire. En effet, les élèves partagent le plus clair de leur temps entre les salles de classe et chez eux, et parfois les désaccords ou l'incompréhension sont grands entre ces deux espaces. Comment apporter plus de cohérence et plus de perméabilité entre Ecole et maison ?

Il ne faut pas oublier que le lien entre l'Ecole et la maison passe par les parents, il est donc important que les acteurs du contexte scolaire et la famille des élèves sachent collaborer. Comme le dit Cécile Delannoy, il doit exister, entre les deux parties, un « pacte de non-agression »²³. Bien que les parents et l'Ecole entrent parfois en conflit, il ne faut pas que cela influe de manière négative sur le comportement des élèves, qui entreraient immédiatement dans une attitude passive pour ne prendre parti ni pour l'une ni pour l'autre des deux parties, et surtout, pour ne rejeter aucune d'entre elles. Il faut que l'Ecole et les parents se fassent confiance et collaborent pour que s'installe une continuité entre le contexte scolaire et le milieu familial, pour que le passage de l'un à l'autre soit cohérent aux yeux des élèves. Cela suppose, de fait, que les deux parties se connaissent et se rencontrent plus souvent. Il n'est peut-être pas nécessaire de multiplier les rencontres individuelles parents-professeurs, néanmoins il pourrait être intéressant que les professeurs d'un même domaine – les langues, par exemple, ou bien les sciences – rencontrent les parents d'élèves en difficulté pour convenir de solutions communes. Il faut bien avoir en tête que certains parents ont une connaissance partielle voire nulle du monde scolaire : en le connaissant mieux, l'appréhension disparaîtra rapidement. Cela suppose, d'autre part, de mieux connaître les élèves que l'on a en charge, pour mieux cerner leurs besoins, leurs difficultés, leurs points forts, etc. Toutes ces propositions sont dans l'intérêt de l'élève : il faut que parents et membres de la communauté éducative sachent mettre en place un terrain fertile pour leur motivation, leur appétence pour les apprentissages, et surtout leur bien-être à l'Ecole.

Pour mener à bien cette collaboration entre l'Ecole et la maison, les nouvelles technologies représentent un allié. Dans le lycée où je travaille, le lycée Henri Bergson – comme dans tous les établissements scolaires du second degré dans l'Académie de Nantes –, nous utilisons beaucoup l'E.N.T. (Environnement Numérique de Travail) e-lyco. Il nous permet de remplir un cahier de textes en ligne pour que les parents et les élèves absents puissent voir et rattraper le travail qui a été fait en classe, il nous permet aussi de créer des dossiers pour partager des fichiers et des supports de classe, il nous permet surtout de collaborer avec les autres membres de l'équipe éducative mais aussi avec les parents, si jamais il y a un problème ou un fait à signaler concernant leur enfant. Par ce biais, le contact entre les enseignants, les personnels d'éducation, les élèves et les parents se trouve facilité ; la parole et l'accessibilité de ces acteurs les uns envers les autres sont plus aisées.

²³ *Ibid.*, p. 52.

Si l'on creuse encore cette idée du renforcement du lien entre Ecole et maison, on peut aussi, au sein de l'Ecole, prendre en compte la vie extrascolaire de l'élève dans sa scolarité. L'élève ne doit pas mettre de côté sa vie personnelle pour se consacrer exclusivement à sa vie scolaire – ni le contraire, évidemment –, mais il doit savoir allier les deux, qui sont par ailleurs compatibles car ils participent de la construction de son identité. Dans certains établissements, des options – théâtre, musique, sport – sont mises en place sur le temps du midi, le mercredi après les cours ou bien le soir. Je pense qu'en invitant les activités extrascolaires au sein de l'Ecole, le lien entre Ecole et maison serait renforcé et les élèves verraient un milieu scolaire plus accueillant, qui prend mieux en compte leurs goûts et leurs activités.

2.2.2. Donner un rôle aux élèves dans l'espace scolaire

Pour renforcer et clarifier le sens de l'Ecole, il est nécessaire que les élèves se sentent bien dans le milieu scolaire, étant donné qu'ils y passent quatre journées et demi minimum par semaine. Et pour qu'ils s'y sentent bien, on peut se poser la question de l'appropriation de l'espace scolaire par les élèves. En effet, cet espace scolaire peut généralement sembler impersonnel et froid à leurs yeux. Tout ce qui y est affiché est en lien avec l'Ecole : règlement, orientation, chartes, affiches de professeurs dans le cadre de leur discipline... Les élèves n'ont – en général – pas de prise sur ce qui est affiché, alors que l'on pourrait privilégier leur expression en leur demandant, par exemple, de s'occuper ponctuellement d'afficher des choses qui leur semblent importantes – sport, musique, cinéma, etc. – dans un espace qui leur serait réservé. De cette manière, on responsabiliserait les élèves en leur donnant véritablement un rôle au sein de l'Ecole qui irait au-delà de leur rôle d'élève.

D'autre part, l'Ecole est un moyen pour certains élèves de s'épanouir et de se réaliser socialement. En effet, c'est à l'Ecole que les élèves développent et construisent leur identité, leur caractère et leur personnalité, en contexte social, par le biais du contact avec les autres. C'est donc à ce moment qu'ils veulent prendre des initiatives, se voir attribuer des rôles, car c'est à cette période qu'ils prennent de la maturité et sont plus responsables. Pour renforcer la notion du vivre ensemble, il me paraît important que les élèves développent leur sentiment d'appartenance au groupe, aussi bien leurs singularités que leurs points communs avec les autres. C'est à l'Ecole que les élèves acquièrent un statut social et qu'ils s'affirment

socialement. Il faut donc valoriser et multiplier les actions d'entraide, de coopération entre les élèves, et il ne faut pas hésiter à en responsabiliser certains en leur donnant une mission de transmission – le rôle de délégué recouvre bien ces actions.

Les élèves doivent se sentir soutenus et aidés comme des élèves, mais il est important qu'ils se sentent parfois devenir adultes par le biais de tâches responsabilisantes, et qu'ils prennent part intégrante, eux aussi, de la vie à l'Ecole.

2.2.3. Le travail collaboratif des équipes pédagogiques et éducatives

2.2.3.1. *La transdisciplinarité*

Pour que les élèves trouvent du sens à l'Ecole, ils ont besoin de transdisciplinarité, c'est-à-dire qu'ils ont besoin de faire le lien entre les différentes disciplines auxquelles ils assistent par le biais de grandes questions transversales auxquelles j'ai déjà fait allusion. En effet, la question de la motivation n'est pas compartimentée entre différentes matières : les différents professeurs et membres des équipes éducatives doivent savoir travailler ensemble pour donner du sens à leur action et, plus généralement, à l'Ecole. Cette transdisciplinarité peut être naturelle dans certains établissements, mais les enseignants peuvent aussi travailler sur ce point au cours de formations.

Par ailleurs, les savoirs scolaires s'inscrivent dans une réalité qui leur donne sens : il faut donc savoir faire le lien entre les savoirs scolaires et la réalité dans laquelle ils s'inscrivent en dehors du milieu scolaire.

En élargissant la réflexion, on peut aussi penser à une association entre le primaire, le collège et le lycée, pour mieux suivre les élèves. Ce suivi existe déjà²⁴, mais, en le renforçant, et en l'étendant par exemple entre le collège et le lycée, nous pourrions déceler plus rapidement les difficultés des élèves et, ainsi, les aider plus facilement. Il pourrait aussi permettre aux élèves de mieux savoir ce à quoi ils doivent s'attendre, par le biais de visites dans les établissements scolaires, de journées de « formation », de suivi de certains cours, etc. Ce dispositif est en place dans l'établissement où j'enseigne, pour les élèves qui se réorientent après la seconde : ils ont la possibilité de faire des « mini-stages » dans les formations qu'ils

²⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, La liaison entre l'école et le collège : Renforcer la continuité entre l'école et le collège. In education.gouv.fr [en ligne]. Adresse de la page : <http://www.education.gouv.fr/cid57621/la-liaison-entre-l-ecole-et-le-college.html> [dernière consultation le 06/05/15].

souhaitent afin de confirmer ou d'infirmer leur choix d'orientation, et par la même occasion, leur motivation.

Il convient de rendre l'Ecole plus accessible aux élèves.

2.2.3.2. La collaboration monde de l'Ecole – monde du travail

Dans la première partie de ce mémoire, j'ai parlé du décalage existant entre l'Ecole et le monde du travail, vers lequel les élèves se destinent. Bien qu'ils ne se figurent pas bien leur avenir, il faut faire confiance aux élèves et à leur capacité de s'y projeter, en portant sur eux un regard bienveillant – et non pas un jugement négatif et définitif –, et en leur laissant les portes ouvertes quant à leur futur.

Néanmoins, il convient de travailler, au sein de l'Ecole, sur cette opacité qu'il existe entre le milieu scolaire et le monde du travail. En effet, ces deux entités représentent deux manières différentes d'apprendre, l'une plus théorique, et l'autre plus pratique. Ce dont les élèves ne se rendent pas forcément compte, c'est qu'ils ont besoin de cet apport théorique pour adopter les bonnes pratiques. L'alternance est ici une bonne solution pour eux : cela leur permet de lier leurs connaissances théoriques avec les pratiques, et, par ce fait, de donner du sens aux apprentissages scolaires en les testant de manière régulière. Par conséquent, cela suppose que l'Ecole collabore avec des acteurs extérieurs au milieu scolaire.

Par ailleurs, les élèves ont besoin de s'inscrire dans une démarche de projet afin de donner du sens à leurs savoirs : ils apprennent pour faire quelque chose, pour atteindre un but. La construction de ce projet peut intervenir sur les temps d'Accompagnement Personnalisé, par exemple.

*« L'accompagnement personnalisé comprend des activités coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et d'orientation. Il s'appuie sur les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Il prend notamment la forme de travaux interdisciplinaires ».*²⁵

Comme le dit Cécile Delannoy²⁶, la prise en compte du temps est nécessaire à la décision d'apprendre des élèves, autant la durée des apprentissages que la projection dans l'avenir. Ce facteur-temps leur permet de trouver du sens aux apprentissages en les inscrivant dans une durée. Les équipes pédagogiques et éducatives ont leur rôle à jouer dans la

²⁵ BULLETIN OFFICIEL, spécial n°1 (4 février 2010). Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique, Circulaire n°2010-013 du 29-1-2010.

²⁶ DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, chapitre 7 « Projet de vie et projection dans l'avenir », pp. 123-140.

construction du projet de l'élève, et elles doivent lui prouver qu'il ne doit pas subir son destin mais qu'il doit le choisir et le bâtir. Mohamed Cherkaoui fait un lien, à ce propos, entre les élèves qui se construisent un projet d'avenir et les élèves qui réussissent à l'Ecole – dans son ouvrage *Les paradoxes de la réussite scolaire* –²⁷, et le problème réside dans le fait que ces élèves qui savent vers quoi ils se destinent font généralement partie de milieux socioculturels aisés. L'Ecole a par conséquent un rôle décisif à jouer dans l'accompagnement de l'orientation de tous les jeunes.

Le problème qui subsiste est le suivant : les savoirs scolaires sont encore perçus par la société comme un ticket d'entrée pour aller dans la classe supérieure, pour obtenir des diplômes et pour trouver un métier : « Le diplôme est perçu comme un droit au travail, non comme un indicateur de compétences »²⁸. Par conséquent, l'Ecole est considérée comme un lieu de passage, un lieu de transit vers l'âge adulte et le monde professionnel, mais plus comme un lieu de formation, tant intellectuelle qu'éducative. En outre, certains apprentissages sont plus faciles à justifier que d'autres, car ils ont une utilité sociale – on peut les réinvestir plus facilement en contexte social, comme par exemple les langues vivantes. L'utilité sociale est source de motivation, mais il ne faut pas tomber dans un utilitarisme social et professionnel : l'école ne doit pas devenir un « pré-apprentissage »²⁹. Bernard Charlot³⁰ renforce cette idée en avançant l'idée selon laquelle les élèves qui réussissent le mieux à l'Ecole sont les « motivés intrinsèques » qui justement perçoivent la valeur des savoirs scolaires et la valeur des compétences enseignées, et qui comprennent que ces compétences scolaires vont les mener vers des compétences professionnelles. Néanmoins, encore une fois, ces élèves qui donnent du sens aux savoirs scolaires sont ceux qui sont issus de milieux socioculturels favorisés : ce qui fait la différence entre les élèves est non pas leur rapport à l'Ecole, mais leur rapport plus large au savoir. Les élèves qui parviennent à donner du sens au savoir perçoivent son utilité sur le long terme. Cependant, il faut comprendre la motivation extrinsèque – c'est-à-dire sur le court terme – non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen. Le savoir sur le court terme est en général moins solide que la mémorisation d'un savoir sur le long terme, qui fait sens pour l'élève. On voit donc que la motivation par les échéances scolaires n'est pas efficace, car elle n'est pas durable. Il faut montrer aux élèves

²⁷ CHERKAOUI, Mohamed. *Les paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979.

²⁸ DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, p. 129.

²⁹ *Ibid.*, p. 91.

³⁰ *Ibid.*, p. 129.

que l'on peut trouver du sens et une satisfaction dans les apprentissages qui n'ont pas forcément d'utilité hors du contexte scolaire.

C'est alors à l'Ecole de développer les motivations de tous les élèves en leur donnant le plaisir d'apprendre, pour qu'ils aient des centres d'intérêt larges, et puis pour qu'ils aient envie de se construire un projet. Les élèves doivent donner du sens aux savoirs scolaires, certes, et considérer leur valeur interne, mais, pour les motiver, il faut aussi faire le lien entre savoirs et compétences scolaires, et compétences professionnelles. Ce lien n'est pas facilement fait, ni par les élèves, ni par leur famille : c'est aux membres des équipes éducatives et pédagogiques, dont les professeurs, de le construire, sans tomber dans un utilitarisme qui ferait perdre tout sens aux savoirs scolaires.

2.3. Motiver et donner du sens aux apprentissages dans la classe

Comme je l'ai déjà dit, la question de la motivation des élèves doit être l'affaire de tous les membres de la communauté éducative. Cependant, ce qui démotive le plus les élèves a bien souvent trait aux apprentissages et à ce qu'il se passe en cours. Dès lors, comment les professeurs peuvent-ils motiver leurs élèves à apprendre ?

2.3.1. La relation professeur-élève

Dans cette partie, je vais tenter de creuser et de comprendre le contrat implicite qui existe entre l'enseignant et les élèves. Bien que la relation établie soit une relation pédagogique basée sur la transmission de connaissances, nous savons tous – car nous sommes tous passés par là – qu'un professeur avec lequel le courant passe bien donnera davantage envie aux élèves de s'intéresser aux apprentissages concernés.

2.3.1.1. Connaître et comprendre ses élèves

Pour établir une relation positive avec les élèves, et pour ainsi les motiver – ou les remotiver –, un professeur a tout d'abord besoin de les connaître, mais aussi de les comprendre : les élèves eux-mêmes, leur histoire, leur rapport à l'Ecole et au savoir, car « un élève démotivé qui se sent compris pourra changer »³¹, et « pour être capable de s'intéresser à

³¹ *Ibid.*, p. 15.

un objet, l'enfant a d'abord besoin d'être reconnu comme un sujet »³². D'une meilleure compréhension entre l'enseignant et ses élèves découlera une meilleure relation, plus saine, et l'on pourra, dès lors, favoriser la remotivation des élèves en classe.

D'autre part, la démotivation est aussi un problème pédagogique : dans le cas où un élève est démotivé, aussi bien le professeur que l'élève en question se sentent agressés, et l'on entre alors dans un cercle vicieux qui ne fait que renforcer la démotivation et le sentiment d'irritation de l'enseignant.

2.3.1.2. Le travail sur les activités d'apprentissage

La transmission des savoirs entre l'enseignant et les élèves passe en grande partie à travers les activités d'apprentissages menées en classe. Pour motiver ou remotiver les élèves qui ne s'intéresseraient pas à telle ou telle discipline, il me semble indispensable de travailler sur les activités d'apprentissage pour les « accrocher », pour qu'ils se prennent au jeu, et pour qu'ils oublient presque qu'ils font, par exemple, de l'Espagnol ou des SVT : le professeur doit rendre attirantes les situations d'apprentissage aux yeux des élèves, en mettant en place des situations inédites pour changer le rapport au savoir, tout en sachant que ces situations inédites ne conviendront pas forcément à tous les élèves – il faut par conséquent penser à la différenciation ou à la variation pédagogique, j'y reviendrai plus tard.

Quelles sont alors les missions de l'enseignant, concernant le travail sur les activités d'apprentissage, afin de motiver les élèves ? Cécile Delannoy³³ liste quelques propositions.

Tout d'abord, l'enseignant doit proposer des tâches valorisantes et complexes, afin que les élèves puissent remobiliser plusieurs connaissances et compétences. Le jeu étant une source de motivation, on peut – et Maria-Alice Medioni l'a démontré³⁴ – lier apprentissages et jeu. En effet, le jeu est une expérience sociale, il y a des rôles que l'on peut tenir, des situations complexes à résoudre, le besoin de réinvestir des connaissances est plus aisé, etc. Le jeu peut donc être un moyen pour certains élèves réticents ou démotivés d'acquérir des savoirs, de manière ludique.

Ensuite, les professeurs doivent dégager le sens profond de ce qu'ils enseignent, c'est-à-dire faire appel à des interrogations qui vont au-delà du disciplinaire, aborder des problèmes

³² *Ibid.*, p. 30.

³³ *Ibid.*, chapitre 8 « Donner accès au sens, garantir la réussite », pp. 141-158.

³⁴ MEDIONI, Maria-Alice (2011). Le genre des mots en Espagnol. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale, 2011.

humains, des enjeux. Par exemple, en langues vivantes, on pourra envisager parler de l'intercompréhension, des barrières linguistiques et culturelles, etc.

Il convient aussi d'annoncer clairement les objectifs en termes compréhensibles par l'élève, qui a besoin de savoir « à quoi ça sert ? », qui veut savoir ce qu'il saura faire à la fin, et dégager les apports des activités d'apprentissage pour lui. Pour motiver, il faut des consignes qui soient claires afin que les élèves puissent comprendre la démarche et puissent anticiper le produit fini, comprendre ou percevoir son utilité. Le travail sur la consigne est indispensable, car « la non-compréhension de ce que l'on attend d'eux est très souvent à l'origine de la démotivation progressive des élèves »³⁵.

Le professeur doit faire en sorte de ne pas émietter inutilement l'apprentissage, c'est-à-dire, de mettre en œuvre des tâches complexes, qui permettront aux élèves de réinvestir plusieurs connaissances et compétences – comme je l'ai dit quelques lignes plus haut –, et d'être acteurs de leurs apprentissages. Il faut que les enseignants montrent la cohérence de la discipline qu'ils enseignent, en prouvant aux élèves qu'ils auront besoin de leurs savoirs, de ce qu'ils savent déjà, en vue d'un objectif, pour résoudre telle ou telle tâche. Comme le dit elle-même Cécile Delannoy : « On démotive les élèves par la lenteur, le morcellement, la répétition »³⁶.

De plus, il ne faut pas que les enseignants dévalorisent eux-mêmes la tâche qu'ils proposent, mais au contraire qu'ils croient en ce qu'ils font, car les élèves sentent facilement l'intérêt du professeur envers ce qu'il fait. D'autre part, il est important de ne pas dire que telle ou telle activité est facile, pour ne pas décourager ceux qui n'y arrivent pas. Il faut par conséquent trouver d'autres moyens, rassurer autrement, en s'aidant par exemple du tableau – en y notant des mots-clés – ou en jouant sur l'inter-correction et l'autocorrection, afin de renforcer le dynamisme du groupe-classe.

Enfin, le professeur, lorsqu'il prépare son cours, ne doit pas prévoir ce qu'il fera lui, mais au contraire prévoir en priorité l'activité de l'élève – que fera-t-il durant l'heure de cours, qu'apprendra-t-il, que retiendra-t-il ? En effet, « un bon enseignant n'est pas d'abord quelqu'un qui travaille bien, mais quelqu'un qui fait bien travailler, c'est-à-dire qui propose des activités intéressantes en elles-mêmes, diversifiées, et riches d'apprentissage »³⁷.

³⁵ DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, p. 85.

³⁶ *Ibid.*, p. 145.

³⁷ *Ibid.*, p. 145.

Pour résumer, et en rejoignant ce que dit Maria-Alice Medioni³⁸, le professeur doit bien clarifier tout d'abord, lors de la phase préparatoire, le sens et les enjeux des activités qu'il met en place, tout en veillant à différencier les objectifs selon les élèves (les élèves les plus à l'aise retiendront des choses plus précises et plus complexes que les élèves les plus faibles, qui ne retiendront peut-être que quelques éléments d'ordre plus général). Pour résumer, il convient de donner du sens à un travail pour aller vers un objectif qui soit clair pour les élèves.

Pour finir, pour aider les élèves à apprendre et à réussir, les enseignants doivent adopter une « exigence assez difficile pour être stimulante, et assez facile pour être à portée de réussite »³⁹, selon André Duny, pour leur donner envie sans décourager les élèves le plus en difficulté. Alain Lieury et Fabien Fenouillet valident cette idée en avançant qu'« un but difficile (raisonnablement) et spécifique améliore la performance par rapport à un but vague »⁴⁰. Les contraintes et les enjeux doivent être connus des élèves, pour qu'ils sentent la cohérence des tâches qu'ils réalisent, et pour qu'ils perçoivent leur sens, ainsi que leur utilité. En effet, lors d'une séquence d'apprentissage, les différentes séances auront différents objectifs qui permettront tous à l'élève de remplir un objectif général final.

2.3.1.3. Une relation humaine apaisée

Comme je l'ai déjà dit, la relation entre le professeur et ses élèves joue un rôle clé dans la motivation de ces derniers. Je vais différencier la relation pédagogique – la posture de professeur, le travail sur les activités d'apprentissage, etc. – de la relation humaine, entre deux individus singuliers que sont l'enseignant et l'élève.

En effet, le professeur doit établir une relation de confiance avec ses élèves, notamment avec les élèves le plus en difficulté – étant donné que pour eux, le côté « humain » primera sur le côté « disciplinaire ». L'enseignant doit donc adopter une attitude de médiation, faire comprendre aux élèves qu'on travaille leurs connaissances, mais aussi et surtout leurs compétences ainsi que leur savoir-être, ce qu'ils sont capables de faire, et non seulement ce qu'ils savent. Le professeur est un relais entre les élèves et le savoir – et, le cas échéant, le savoir peut aussi être un relais entre le professeur et les élèves⁴¹. Le défi est, selon Michel

³⁸ MEDIONI, Maria-Alice. Ils ne sont pas motivés. In MEIRIEU, Philippe. *Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre*. Paris : PEMF, 2001, p. 3.

³⁹ DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, p. 146.

⁴⁰ LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien. *Op. cit.*, p. 59.

⁴¹ Cf. annexe 1.

Develay, que les enseignants développent une « nouvelle professionnalité »⁴². Les enseignants doivent faire face au conflit humain qui peut surgir – celui qui éclate entre deux personnes, que ce soit entre l’enseignant et un élève, ou bien entre deux élèves – en le reportant sur le terrain du « conflit intellectuel », en montrant les vrais enjeux de l’Ecole : la capacité à réfléchir, à justifier, à réfuter, etc. Les élèves ont leur mot à dire à partir des représentations qu’ils se font des savoirs et des apprentissages, il faut donc faire de l’Ecole « l’Ecole du débat, du conflit intellectuel, de l’échange »⁴³.

Il est clair qu’à l’Ecole, le savoir se construit sur fond de relations humaines multiples, bien qu’il ne soit pas réductible à celles-ci. La dimension humaine est très importante, et peut parfois être décisive, pour certains élèves plus sensibles au côté relationnel. Il revient par conséquent au professeur de mettre en place dans sa classe un climat serein, propice au travail de tous, et où les relations sont basées sur la confiance mutuelle entre les uns et les autres. Néanmoins, il faut bien faire attention à ce que le professeur ne s’enferme pas dans une relation individuelle avec chaque élève, mais il faut au contraire motiver le groupe-classe dans sa globalité, jouer sur cette dynamique de groupe et de relations interpersonnelles tout en se demandant pourquoi certains éléments de ce groupe se découragent.

Par ailleurs, le professeur doit veiller à porter un regard bienveillant sur les élèves, et à ne pas les enfermer dans des cases – bon élève ou mauvais élève. En effet, les enfants et adolescents arrivent avec un vécu parfois lourd, et il faut les dégager de celui-ci, leur donner l’occasion de recommencer, leur faire prendre conscience qu’ils ont toujours l’occasion de se rattraper, que chaque année scolaire, chaque trimestre, chaque séquence, voire même chaque activité d’apprentissage est une deuxième chance, une nouvelle opportunité à saisir, une nouvelle occasion de se sentir motivé et impliqué. Il faut savoir faire confiance aux élèves, qui ont besoin d’un « futur possible » et d’un « passé non impossible »⁴⁴. Cette confiance dans l’avenir ainsi qu’une preuve de réalisme de la part du professeur engendrera une prise de confiance de la part des élèves, et leur permettra de mettre en place toutes les conditions pour la motivation à apprendre. En effet, le professeur a un double rôle, il est enseignant et éducateur à la fois, et chaque rôle définit des objectifs différents : « [...] notre rôle d’enseignant est de rendre le savoir désirable pour lui-même, et notre rôle d’éducateur adulte

⁴² DEVELAY, Michel. *Op. cit.*, p. 117.

⁴³ *Ibid.*, p. 118.

⁴⁴ DELANNOY Cécile. *Op. cit.*, p. 43.

est d'aider le jeune à se projeter positivement dans l'avenir en sorte qu'il puisse construire librement ses projets et ses choix [...] »⁴⁵.

Jacques Tardif, quant à lui, propose d'agir sur la motivation de l'élève en leur faisant prendre conscience que « tout ce qui lui arrive dans la classe est contrôlable par lui-même »⁴⁶. Il s'agit ici de responsabiliser les élèves, de mettre en place une « motivation par la réussite »⁴⁷. A chaque réussite – si petite qu'elle puisse paraître – renforcera la confiance des élèves, en leur travail, en leurs capacités, et en eux-mêmes. C'est ainsi qu'ils pourront développer une motivation durable, car l'échec est une source de démotivation. Pour qu'ils soient motivés, les élèves doivent donc réussir, mais à nous de faire en sorte qu'ils se sentent auteurs de leur propre réussite, qu'ils prennent conscience du chemin parcouru et du travail accompli pour arriver à celle-ci. Néanmoins, nous savons bien que tous les élèves ne peuvent pas être motivés par toutes les activités d'apprentissage menées dans toutes les disciplines : il faut dès lors leur laisser cette liberté de ne pas forcément aimer tout ce qui est fait dans chaque matière.

Pour résumer, la motivation, si elle n'est pas suscitée par un intérêt de l'élève pour la matière, peut être suscitée par le professeur, par la relation qui s'établit entre lui et les élèves. En effet, la relation à l'enseignant précède la relation autonome que les élèves acquièrent au savoir. Il est dès lors de notre rôle, si l'on veut motiver et intéresser nos élèves, de « rendre le savoir attirant », ou tout du moins, le rendre « acceptable »⁴⁸.

2.3.1.4. L'évaluation comme aide à l'apprentissage

La relation pédagogique qui existe entre le professeur et ses élèves suppose que le professeur évalue régulièrement les progrès de ses élèves, leurs connaissances et leurs savoir-faire. Lorsque le professeur évalue, il évalue le résultat d'un travail : l'évaluation porte toujours sur les savoirs et compétences que les élèves ont acquis au cours de différentes séances d'apprentissage. Elle doit être, selon les textes officiels⁴⁹, positive : elle doit prendre

⁴⁵ *Ibid.*, p. 92-93.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 125.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 125.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 66.

⁴⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Lancement de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves. In [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) [en ligne]. Adresse de la page : [http://www.education.gouv.fr/cid80650/lancement-de-la-conference-nationale-sur-l-evaluation-des-eleves.html#Lettre de mission du président du comité d'organisation](http://www.education.gouv.fr/cid80650/lancement-de-la-conference-nationale-sur-l-evaluation-des-eleves.html#Lettre%20de%20mission%20du%20pr%C3%A9sident%20du%20comit%C3%A9%20d'organisation) [dernière consultation le 23/04/15].

en compte ce que l'élève sait ou sait faire, et non ce qu'il ne sait pas ou ne sait pas faire. Elle doit constater la réussite ou l'absence de réussite.

L'évaluation représente aux yeux des élèves une source de stress, voire d'angoisse, car eux sont plus focalisés sur la note que sur leurs savoirs et savoir-faire. Dès lors, la démotivation s'installe lorsque l'effort fourni par les élèves ne paye pas – c'est-à-dire, lorsque leur note leur semble inférieure à la quantité et au temps de travail amassé pour l'évaluation, car, effectivement, le résultat n'est pas toujours conforme à l'effort fourni.

Comment, dès lors, faire en sorte que les élèves voient l'évaluation comme une « aide à l'apprentissage »⁵⁰, et non plus comme une sanction, comme un moyen de faire pression sur eux ? Ce problème est tout d'abord un problème institutionnel : en effet, la note a souvent été, dans les établissements scolaires, un prétexte pour sanctionner certains élèves – alors qu'une sanction doit avoir trait à un souci de comportement, et non à des difficultés dans le travail scolaire.

C'est un fait, pour évaluer les progrès des élèves, il convient d'évaluer régulièrement – et les notes sont donc nombreuses. Cependant, on peut changer la vision des élèves sur l'évaluation en mettant en place un environnement plus informatif que contrôlant ou répressif, en gardant une optique d'évaluation des connaissances et des compétences et non de contrôle ou de notation. Le professeur peut donc instaurer une évaluation moins rigide, plus personnalisée et individualisée. Pour ce faire, il ne faut pas que les élèves voient la note comme une fatalité : il faut alors peut-être leur donner l'occasion de se rattraper, en relevant une note trop basse par un rattrapage éventuel, en répondant aux questions et aux inquiétudes des élèves sur les évaluations, en leur donnant le droit de se tromper, en leur communiquant les critères d'évaluation pour qu'ils puissent s'autoévaluer, et surtout, en utilisant toute l'échelle des notes, c'est-à-dire jusqu'à 20. De plus, l'évaluation doit être non seulement un indicateur de compétences mais aussi une manière d'encourager les élèves et de leur donner envie de progresser, car « [...] évaluer, c'est apprécier, critiquer, admirer, conseiller, suggérer des améliorations... »⁵¹. Les appréciations jouent ici un rôle déterminant, et il convient de les utiliser à bon escient, en laissant la porte ouverte au dialogue avec l'élève – en lui demandant même, pourquoi pas, comment il a perçu l'évaluation, ce qu'il considère comme acquis ou non acquis –, en reconnaissant le positif et les compétences des élèves, en communiquant

⁵⁰ DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, p. 152.

⁵¹ *Ibid.*, p. 154.

aussi bien l'échec que la réussite. En effet, le professeur ne joue pas un rôle de juge, mais il représente une aide pour l'élève, car l'échec de l'élève est aussi l'échec du professeur. En outre, il doit être exigeant – l'exigence étant une preuve d'estime –, certes, mais l'être à bon escient – c'est en ce sens qu'on peut envisager une évaluation plus individualisée.

Il ne faut pas non plus hésiter à varier les évaluations que l'on met en place : évaluation-diagnostic, en début d'année ou en début de séquence, par exemple, pour évaluer où en sont les élèves ; évaluation formative, qui permet d'évaluer les acquis en construction des élèves par rapport à un objectif ; évaluation sommative, qui est une évaluation de fin de cycle ou de séquence et qui permet de dresser un bilan des savoirs et savoir-faire des élèves ; évaluation-remédiation, pour pallier les difficultés que l'on a pu rencontrer, et pour permettre aux élèves de « se rattraper ». Les possibilités sont alors nombreuses pour permettre de « repenser l'évaluation pour en faire un moteur de l'apprentissage et une composante forte de la motivation »⁵².

2.3.1.5. Le statut du professeur et l'identité professionnelle

Enfin, je vais expliquer en quoi l'identité professionnelle que se construit le professeur peut favoriser, ou à l'inverse, annihiler, la motivation de ses élèves. En effet, le professeur doit, pour aider et motiver les élèves, s'imposer en tant qu'enseignant et acquérir une certaine légitimité, et, « pour reconnaître les réussites de l'élève et l'encourager dans des difficultés, l'enseignant a [...] besoin d'être très assuré de son statut ! »⁵³. Ce statut est parfois remis en cause par les élèves – notamment lors de rapports conflictuels entre eux et leur enseignant – ou même par leurs parents. Il est donc important que le professeur ne doute pas de lui, et la perception qu'il porte sur lui-même et sur ses pratiques est déterminante : sa confiance en lui dans son travail sera souvent confirmée – ou infirmée – par le désir qu'il peut susciter chez les élèves.

Quelles attitudes de l'enseignant qui puissent favoriser le désir d'apprendre et la motivation chez les élèves peut-on lister ? Je m'appuierai ici sur les quelques pistes que donne Cécile Delannoy⁵⁴.

⁵² *Ibid.*, p. 156.

⁵³ *Ibid.*, p. 54.

⁵⁴ *Ibid.*, chapitre 4 « Eviter d'abord de démotiver », pp. 65-82.

En effet, force est de constater que certains enseignants provoquent plus l'adhésion que d'autres. Cela peut s'expliquer par certains critères qui tiennent parfois plus à la personne qu'à la fonction, et qui sont donc impossibles à imiter, au risque de sonner faux, même si certains points peuvent être travaillés.

Pour les élèves, les qualités essentielles du professeur sont la présence physique mais aussi psychique, l'ouverture au dialogue et les aspects didactiques du métier – c'est-à-dire le rapport de l'enseignant à la discipline qu'il dispense.

Concernant la présence physique, la communication non-verbale prend une grande importance : les élèves observent la posture, les gestes, la façon de s'adresser aux autres qu'adopte le professeur. Cependant, ce domaine est souvent relégué au second plan dans la formation des professeurs, bien que le corps joue un rôle-clé dans la classe. En effet, en jouant avec la voix, l'enseignant pourra capter et accrocher l'attention des élèves, mais aussi en jouant avec les silences, avec le rythme, le volume sonore... Cela suppose évidemment de maîtriser sa voix. D'autre part, le regard va représenter l'attention portée aux élèves : le professeur doit alors veiller à englober le groupe-classe et à ne pas trop individualiser la relation – ou bien à tantôt englober tout le monde, dans des situations d'apprentissage en groupe-classe, tantôt individualiser, dans les activités individuelles ou par petits groupes. En parallèle, l'enseignant doit savoir observer ses élèves, ce qu'ils font en classe, leur attitude. Il doit, en résumé, leur témoigner de l'attention.

D'autre part, l'intérêt que porte l'enseignant à son travail est un facteur déterminant pour les élèves, qui cherchent « un enseignant présent à ce qu'il dit », enthousiaste et impliqué dans sa discipline, car « pour susciter le désir, il faut oser montrer le sien »⁵⁵. Il ne faut pas que l'enseignant hésite à montrer qu'il aime sa discipline, et qu'il aime apprendre, car il représente un modèle pour les élèves et doit donc « montrer l'exemple » en leur communiquant la dimension de plaisir qui existe dans l'acte d'apprendre. Les adolescents ont besoin de percevoir une dynamique chez l'enseignant, un désir pour sa discipline, pour la situation d'enseignement, ou bien pour les deux.

En résumé, le professeur doit se connaître, et être au clair et en paix avec son image. Il doit être lui-même, et ne pas avoir peur d'apparaître tel qu'il est. En effet, l'adulte a un rôle

⁵⁵ *Ibid.*, p. 68.

très important à jouer : il représente non seulement l'autorité mais aussi les savoirs, et il peut donc changer le rapport au(x) savoir(s) de certains élèves. Les élèves recherchent en général un professeur sympathique et efficace, qui les rassure dans leurs apprentissages, et qui les motive, parce qu' « un maître qui motive est un maître qui fait réussir »⁵⁶.

2.3.2. Changer les a priori des élèves

Si les élèves sont démotivés, c'est aussi parfois dû à la vision qu'ils ont du savoir en général, de l'Ecole, de leur rôle d'élève et des erreurs qu'ils commettent. C'est donc au professeur de changer ces a priori en montrant aux élèves qu'ils ont, tous autant qu'ils sont, un rôle décisif dans l'acquisition de leurs connaissances et de leurs compétences, et que l'erreur leur permet d'avancer.

2.3.2.1. Les responsabiliser

Tout d'abord, pour motiver les élèves, il faut les responsabiliser, les rendre acteurs. Comme le dit Michel Develay : « l'émergence de l'acteur comme auteur de sa destinée guide l'action éducative »⁵⁷. Comment faire en sorte, au sein de la classe, de leur donner des responsabilités ? Tout d'abord, sûrement, en leur montrant que ce sont eux qui construisent les savoirs : le professeur n'est qu'un guide, un relais entre le savoir et les élèves, il apporte la « matière première » à partir de laquelle les élèves vont réfléchir et construire. Ensuite, en les rendant autonomes, en leur prouvant qu'ils sont capables de faire seuls – ce qui leur permettra aussi de mieux se connaître, de mieux cerner leurs difficultés et ce qu'ils maîtrisent. D'autre part, le professeur peut déléguer aux élèves, de manière ponctuelle, un rôle de retransmission : les élèves peuvent, eux aussi, être médiateurs entre le savoir et le groupe-classe. Ce contact avec le groupe renforcera leur motivation : ils auront un rôle à jouer et à tenir vis-à-vis de l'enseignant et du groupe à la fois. Cette médiation peut passer par des temps de coopération entre les élèves, de ré-explication des consignes, de tutorat entre des élèves plus faibles et des élèves plus à l'aise.

2.3.2.2. Prendre en compte leur rapport au(x) savoir(s)

La programmation des savoirs scolaires n'est pas nécessairement motivante pour les élèves, car elle ne prend pas en compte leurs questions réelles, car les savoirs sont coupés de

⁵⁶ *Ibid.*, p. 141.

⁵⁷ DEVELAY, Michel. *Op. cit.*, p. 83.

leur lien au monde réel ou bien parce que les savoirs scolaires sont parfois en contradiction avec les représentations personnelles des élèves.

Or, les élèves apprennent mieux ce qui leur semble proche d’eux, de leurs intérêts, car cela fait sens pour eux : « Un élève ne peut être motivé à apprendre que ce qui a du sens pour lui »⁵⁸, par conséquent, « partir des questions que se posent les enfants sur les réalités qu’étudie une discipline, scolaire constitue, certes, une manière privilégiée d’éveiller la motivation »⁵⁹. Dès lors, le professeur aurait tout à gagner en prenant leurs intérêts et leurs représentations en compte lors des activités d’apprentissage. Le travail scolaire ne fait sens pour l’élève que quand il parvient à se l’approprier, à s’en servir pour compléter ce qu’il sait déjà : il convient donc de prendre en compte ses connaissances préliminaires, ainsi que ses représentations sur les connaissances à acquérir. Il faut avoir en tête que certains élèves rejettent l’acte d’apprendre, ou bien parce que le savoir représente une menace à leurs yeux – ils ont peur de comprendre le monde –, ou bien parce qu’ils ont des préoccupations plus importantes hors du cadre scolaire, ou encore parce que l’apprentissage soulève de nouvelles questions, des doutes et des incertitudes chaque fois plus grandes, ou enfin parce qu’ils sont découragés suite à de nombreux échecs. Tous ces cas de figures doivent être repérés par l’enseignant, afin qu’il puisse travailler, à partir de ceux-ci, à l’acceptation de l’acte d’apprendre, du questionnement, de la mise en doute des savoirs des élèves. En effet, le professeur et ses élèves ont un « rapport différent à la motivation elle-même et à l’investissement dans le travail scolaire »⁶⁰, selon Philippe Perrenoud. Tous vont donc employer des stratégies différentes, et le professeur devra faire preuve d’attention envers ces attitudes diverses, il devra accepter d’autres rapports au savoir, d’autres motivations. De plus, il faudra que l’enseignant accepte aussi le fait que le découragement fait partie de la motivation, et laisser une marge de liberté aux élèves : la motivation n’est pas durable, elle est discontinue, selon le contexte, l’enseignant, la vie de l’élève.

2.3.2.3. *Le statut de l’erreur*

Au cours des activités d’apprentissage, le professeur et les élèves construisent des repères, des valeurs, une identité collective. Néanmoins, les élèves arrivent tous avec un bagage scolaire qui leur est propre, et leurs représentations ne sont pas les mêmes. Il convient donc de laisser les élèves poser toutes les questions qu’ils ont, car ces situations d’apprentissage

⁵⁸ DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, p. 98.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 109.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 135.

doivent leur permettre de se désinhiber, et doivent aussi solliciter leur curiosité. L'enseignant ne doit surtout pas leur faire sentir de honte ou d'humiliation, mais il doit au contraire les guider tout en les rassurant, leur donner des clés pour qu'ils soient capables de faire. Petit à petit, l'enseignant s'effacera et l'élève appréhendera moins cette autonomie qui pouvait lui faire peur au début. Motiver les élèves, c'est aussi leur faire sentir qu'ils peuvent faire quelque chose, même s'ils font des erreurs. La place de l'erreur est essentielle : l'erreur est bénéfique, elle permet de rebondir, d'expliquer, de comprendre ; de plus, « [elle est l'] étape inévitable de tout apprentissage »⁶¹.

Les activités d'apprentissage produisent parfois chez les élèves un questionnement dû au choc entre les savoirs scolaires et leurs représentations : il faut par conséquent les soutenir dans leurs apprentissages en faisant preuve de compréhension, en montrant que les difficultés font partie du processus d'apprentissage, et en démontrant que l'erreur est un outil pour avancer.

2.3.3. Tirer profit de l'hétérogénéité des classes

Les professeurs ont tous, au moins une fois dans leur carrière, constaté l'hétérogénéité de leurs classes, et certains ont essayé de mettre en œuvre des astuces pour gérer cette hétérogénéité au sein des classes, pour en tirer profit et en faire une véritable richesse.

L'hétérogénéité des élèves peut être aussi bien sociale que scolaire, et peut même se situer au niveau de la motivation : en effet, comme nous l'avons vu dans la première partie de cet écrit, certains élèves seront motivés « intrinsèquement », c'est-à-dire par les activités d'apprentissage en elles-mêmes, alors que d'autres seront motivés « extrinsèquement », les apprentissages devenant un moyen et non plus une fin en soi. En outre, d'autres élèves ne seront pas motivés du tout, ils seront « résignés ». Or, on sait que les élèves commencent à prendre du plaisir lorsque leur motivation passe d'extrinsèque à intrinsèque. Comment, alors, parvenir à motiver tous les élèves d'une même classe, aussi singuliers soient-ils, et comment faire en sorte qu'ils prennent du plaisir à apprendre ? Le sens que donnent les élèves aux savoirs scolaires a une valeur personnelle très forte : il faudra donc, pour l'enseignant, guider ce groupe d'élèves et leur permettre de donner du sens à une même activité, même si ce sens variera d'un élève à un autre – en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il veut, de ce qu'il vise.

⁶¹ *Ibid.*, p. 113.

Le professeur doit, bien évidemment, inclure tout le monde et n'exclure personne des activités d'apprentissage – même un élève avec qui il aurait eu un conflit. Il doit agir comme un adulte et faire preuve de recul, en acceptant des élèves qu'il peut parfois écarter inconsciemment, et en les considérant au même titre que le reste de la classe : pour un élève démotivé, « être perçu autrement permet de se percevoir autrement, donc de changer »⁶². Tous les élèves ont besoin de communication, de rencontre et de dialogue avec l'adulte afin d'apprendre. Il faut que le professeur accepte la diversité des élèves, même s'il peut parfois être déstabilisé par des élèves différents de ceux imaginés, voire idéalisés. Pour ce faire, il doit savoir négocier les méthodes de travail et les niveaux d'exigence en fonction des classes, des élèves.

Il est difficile, en classe, de valoriser la diversité des milieux socioculturels des élèves. L'Ecole doit donc valoriser ce qu'ils ont en commun : les savoirs, les apprentissages, le groupe-classe. En effet, certains élèves démotivés par l'Ecole ont, au contraire, une grande motivation sociale : il est donc possible, et bénéfique, de motiver par le groupe, lors des activités d'apprentissage. Car apprendre, c'est aussi se confronter à l'univers de l'autre – à celui de l'enseignant ou bien à celui d'un autre élève. Il est donc nécessaire, au cours des situations d'apprentissage, d'instaurer une relation de confiance entre les différents apprenants, pour que les élèves puissent accepter le point de vue de l'autre et faire accepter le leur, car chaque élève donne du sens au monde par un système explicatif qui lui est propre, par ses propres représentations.

Par ailleurs, au sein des classes, les enseignants ne doivent pas seulement parler au moi professionnel – au futur – des élèves mais aussi et surtout à leur moi social. En effet, selon Jacques Lévine⁶³, les élèves ont plusieurs « moi ». Il faut savoir, en tant que professeur, s'adresser à toutes ces facettes du « moi » : moi de la cave ou pulsionnel ; moi social ; moi ludique ; moi mythique. De plus, un savoir qui a du sens doit satisfaire tous les « moi » : il ne faut effectivement pas réduire un savoir à son utilité sociale ou professionnelle uniquement, au risque de brider les motivations profondes des élèves, qui sont peut-être autres.

⁶² *Ibid.*, p. 76.

⁶³ *Ibid.*, p. 128.

Par conséquent, selon les différents profils d'élèves, on peut envisager des situations d'apprentissage différenciées ou bien variées : avec ou sans aide, par exemple. Ce qui différencie ces deux méthodes est que la variation se fait à partir d'une même activité d'apprentissage, à laquelle on va ajouter, par exemple, des aides pour certains élèves plus en difficulté, ou élaborer des questions plus complexes pour des élèves plus à l'aise. La différenciation, quant à elle, consiste à différencier totalement les activités d'apprentissage selon les profils des élèves. Ces deux propositions permettront aux enseignants de prendre en compte l'hétérogénéité dans leurs classes et de permettre à chacun des élèves de celles-ci de réussir.

Je l'ai déjà abordé dans la sous partie précédente, mais une manière de gérer cette hétérogénéité peut aussi être de mettre en place une institution dans la classe, afin de garantir une place et un statut à chacun – tout singulier qu'il soit –, comme le préconise la pédagogie institutionnelle. Ainsi, les élèves à l'aise sur une activité d'apprentissage pourraient se voir attribuer un rôle d'aide, de retransmission envers les élèves qui ont le plus de difficultés, et d'autres élèves, plus à l'aise sur le plan social, pourraient se charger de la gestion du groupe en faisant respecter les règles de vie de classe – sous le regard de l'enseignant, bien évidemment. Cette méthode permettrait à chacun de trouver sa place au sein du groupe-classe, et de se sentir investi d'une responsabilité, d'une mission à accomplir.

Dans cette partie, j'ai tenté d'apporter des solutions applicables à l'Ecole – en dehors de la classe et au sein même de celle-ci – pour motiver les élèves. Mais quels seraient dès lors les bénéfices de la motivation des élèves ?

Tout d'abord, en motivant ses élèves, le professeur – et, au sens large, le membre d'une équipe pédagogique – ne veut pas seulement donner l'envie aux élèves d'apprendre, mais il veut aussi assurer la réussite de ceux-ci dans les apprentissages. Le but est que les élèves, une fois motivés, deviennent de plus en plus autonomes, qu'ils prennent goût au savoir : « La motivation se développe et s'installe avec une certaine permanence lorsque l'intérêt pour une discipline prend le relais du désir d'identification à une personne »⁶⁴. Motiver, c'est donc donner l'occasion de réussir en devançant et en palliant les difficultés des élèves, car, on le sait bien, la démotivation est une source d'échec importante.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 147.

De plus, la motivation des élèves les entraînerait dans un cercle vertueux, parce que « nous aimons ce que nous savons faire »⁶⁵. En effet, la motivation provoque la réussite, et la réussite suscite la motivation. D'une part, les élèves motivés seront valorisés, autant à leurs propres yeux qu'à ceux d'autrui, et autant au niveau affectif – c'est-à-dire l'estime – qu'au niveau cognitif – le plaisir dans le sentiment de compétence. Ensuite, l'élève prend goût à recommencer ce qu'il a réussi à faire, et la réussite est à chaque fois plus facile : dans ce cas, la motivation se renforce et s'installe durablement. D'autre part, la réussite est aussi un moyen de reconnaissance et d'intégration dans un groupe – la famille, le groupe-classe. Si la réussite n'est pas reconnue ou pas valorisée, il n'y a pas de motivation. Enfin, la réussite permet de redonner confiance aux élèves dans l'aptitude à réussir, de rassurer et de sécuriser les élèves démotivés. L'adulte doit donc porter un regard positif, et mettre en place des tâches faisables par les élèves, que l'on va complexifier au fur et à mesure, pour redonner confiance aux élèves dans leurs compétences. L'enseignant reconnaîtra aussi les réussites, mêmes petites, mêmes partielles, pour valoriser les capacités des élèves. Il ne faut pas oublier que, comme je l'ai déjà dit, l'échec de l'élève étant aussi celui du professeur, la réussite de l'élève est elle aussi celle de l'enseignant.

Pour finir, les élèves motivés qui verront enfin leur travail récompensé s'investiront davantage, étant donné que « le sens de l'effort s'acquiert par l'expérience que l'effort est efficace ! »⁶⁶.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 148.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 125.

3. La mise en activité des élèves en classe d'Espagnol : motiver les élèves en les rendant acteurs

Dans la troisième et dernière partie de ce mémoire, je vais me focaliser sur la manière concrète de motiver les élèves par le biais, notamment, de leur mise en activité en classe d'Espagnol et des situations d'apprentissage, tout en prenant en compte les remarques que j'ai faites au long des deux premières parties de cet écrit.

Pour ce faire, je vais tout d'abord présenter la méthodologie en vigueur concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes étrangères – la perspective actionnelle, amorcée avec la publication du C.E.C.R.L (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), en 2001 – et montrer comment elle tend à motiver les élèves, en les rendant acteurs de leurs apprentissages.

Dans un deuxième temps, je rendrai compte de mes propres réflexions sur la motivation des élèves en milieu scolaire, à partir des observations que j'ai pu faire, ainsi que des démarches que j'ai menées lors de mon année de stage, et des diverses tentatives auxquelles j'ai eu recours, de façon ponctuelle ou durable, pour motiver les élèves.

3.1. La perspective actionnelle : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages

Tout d'abord, je vais me pencher sur la question de la motivation scolaire et de sa prise en compte à l'Ecole, et ensuite, j'essayerai de montrer en quoi la perspective actionnelle, la méthodologie à laquelle les enseignants de langues vivantes ont recours, entend influencer sur cette motivation des élèves.

3.1.1. La question de la motivation scolaire

Avant la perspective actionnelle, la question de la motivation scolaire était déjà une préoccupation, autant pour les professeurs sur le terrain que pour les théoriciens de l'Education.

Après avoir compris que l'élève devait se situer au centre du système éducatif, et au centre des préoccupations des membres des équipes pédagogiques, on a bien cerné le rôle décisif de

la motivation dans les performances scolaires, et donc, dans la réussite des élèves. Comme je l'ai dit en conclusion de la partie précédente de ce mémoire, les enseignants ont constaté que, plus les élèves s'investissaient dans les activités d'apprentissage, plus ils étaient, donc, motivés par celles-ci, plus ils y consacraient du temps et des efforts, et mieux ils réussissaient. L'intérêt de l'enseignant, par conséquent, est de réussir à motiver les élèves, et la question de la motivation scolaire est donc une question décisive.

Rolland Viau a cerné les sources les plus importantes de motivation chez les élèves, en milieu scolaire : « [...] la majorité des chercheurs contemporains jugent que la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, que la perception qu'il a de sa compétence à la réussir et que la perception de contrôle qu'il a en l'accomplissant sont les sources de motivation les plus importantes à prendre en considération »⁶⁷. En somme, les élèves sont motivés par la valeur de la tâche en elle-même, l'intérêt qu'ils y trouvent, ainsi que par leur capacité à la réussir en adoptant des stratégies qui leur sont propres. Nous pouvons donc déjà percevoir des termes qui seront repris dans une méthodologie comme la perspective actionnelle : l'élève est acteur de ses apprentissages, et il construit ses connaissances en partant de ses représentations. C'est de cette manière qu'il peut réussir.

3.1.2. Les changements apportés par la perspective actionnelle

La perspective actionnelle a été adoptée en tant que méthodologie au moment de la publication du C.E.C.R.L., que le site internet Eduscol⁶⁸ présente de la façon suivante :

« Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe.

Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. »

Le cadre introduit différentes nouveautés dont la notion de tâche – constituée d'une ou plusieurs activités d'apprentissage –, liée à une nouvelle méthodologie : la perspective actionnelle. En adoptant le C.E.C.R.L., l'Ecole a donc aussi adopté, pour l'enseignement des

⁶⁷ VIAU Rolland. La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions, *Vie Pédagogique*, n°115, 2000, p. 2.

⁶⁸ EDUSCOL éducation, Langues vivantes, Cadre européen commun de référence [en ligne]. Adresse de la page : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html> [dernière consultation le 16/04/15].

langues étrangères, une nouvelle méthodologie qui est présentée, dans le C.E.C.R.L., de la façon suivante :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »⁶⁹

Ce que l'on peut déjà constater, c'est que cette méthodologie se centre sur l'apprenant, qu'elle considère comme un « acteur social » qui aura à résoudre des tâches.

La perspective actionnelle anticipe le fait que les personnes qui apprennent une langue le font pour pouvoir agir et communiquer avec d'autres personnes dans le ou les pays où cette langue est parlée – d'où la notion d' « acteur social ». Toutefois, cela est moins vrai pour les élèves qui apprennent une langue en milieu scolaire, car une partie d'entre eux ont choisi cette langue « par défaut », sans grande conviction. Néanmoins, les élèves s'inscrivent bien dans un contexte social – le groupe-classe – et ils vont avoir à agir avec leurs camarades.

Lorsqu'est abordée la notion de « tâches », il est précisé que celles-ci « ne sont pas seulement langagières » ; la perspective actionnelle appelle donc non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre – « savoir/être disposé à découvrir l'autre »⁷⁰ – des apprenants. Apprendre une langue étrangère n'est alors plus une décision et un cheminement interne à une personne : apprendre une langue étrangère, c'est savoir entrer en relation, communiquer, co-agir avec les autres, ou comme le dit Maria-Alice Medioni, « apprendre une langue, c'est s'étranger le regard »⁷¹. La perspective actionnelle, dans ce sens, introduit la nouveauté d'apprendre une langue étrangère en contexte social, et par le biais des relations interpersonnelles. Au sein de l'Ecole, dans les cours de langues vivantes, la dimension scolaire et la dimension sociale sont mêlées.

3.1.3. La perspective actionnelle et le socioconstructivisme : motiver en faisant faire

La perspective actionnelle reprend l'idée de l'élève-acteur, qui est aujourd'hui une idée et une conception pédagogique très largement répandue, comme le fait remarquer Cécile Delannoy : « La pédagogie moderne et les didacticiens de toutes disciplines préconisent de

⁶⁹ CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier, 2005, p. 15.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 17.

⁷¹ MEDIONI Maria-Alice. M'dame, à quoi ça sert l'espagnol ?, In Le Grain [en ligne]. Adresse de la page : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=166:l-mdame-a-quoi-ca-sert-lespagnol--r-ou-lapprentissage-dune-langue-etrangere-peut-il-contribuer-a-la-construction-de-lemancipation-intellectuelle-&catid=54:analyses, 2008, p. 2. [dernière consultation le 23/04/15].

mettre les élèves en activité »⁷². Cependant, la question à laquelle il convient de répondre n'est pas si oui ou non, cette conception est juste, mais plutôt : pourquoi faire de l'élève l'acteur privilégié de ses apprentissages ? Pourquoi le faire apprendre par le biais des relations à autrui ? Quel est l'objectif attendu par les méthodologues, par les pédagogues et par les didacticiens lorsqu'ils préconisent de faire de l'élève un acteur de ses apprentissages ?

La raison se trouve sans doute, à mon sens, dans la théorie constructiviste de l'apprentissage. Cette pédagogie est née au XX^{ème} siècle grâce à Jean Piaget (1896-1980), et elle est centrée sur l'apprenant. En effet, c'est l'élève qui apprend, qui construit ses apprentissages, en partant de ses propres représentations, qu'il va infirmer, modifier ou bien confirmer – ce que Piaget appelle le processus d'assimilation/accommodation. Apprendre devient donc une construction permanente dans la tête de l'élève, un processus complexe d'ajustement de ses représentations.

Néanmoins, il est difficile pour un élève d'apprendre seul, de trouver tous les éléments lui permettant de modifier ses représentations et d'en construire de nouvelles. L'enseignant et le groupe-classe vont donc jouer un rôle primordial, car avec eux, l'élève va apprendre dans un contexte social. La pédagogie de Piaget a donc évolué et est né le socioconstructivisme, où le milieu social – la situation d'enseignement et d'apprentissage, dans le contexte scolaire – est déterminant quant à l'acquisition de connaissances. C'est en communiquant avec autrui, en lui exposant ses représentations, en lui demandant son avis, en argumentant, en discutant avec lui, que l'élève pourra effectivement construire lui-même ses apprentissages. C'est ce que l'on appelle le conflit cognitif – théorie développée par Lev Vygotski. En ce sens, l'interaction sociale est utile à l'apprentissage car la communication entre les élèves permet une confrontation des représentations, et un réajustement des conceptions de et par chacun en fonction de celles des autres.

Nous pouvons constater que la perspective actionnelle reprend ces grandes théories pédagogiques en les actualisant : les élèves sont en effet des acteurs sociaux, ils agissent, ils construisent leurs apprentissages, ensemble. La perspective actionnelle s'oppose totalement à l'idée d'élève passif et au cours magistral. Le professeur doit mettre en place des situations d'apprentissages complexes, des « tâches complexes », qui font appel à plusieurs

⁷² DELANNOY, Cécile. *Op. cit.*, p. 54.

compétences dont j'ai déjà parlé précédemment – savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Et c'est lors de ces tâches que les élèves vont être amenés à agir, au sein du groupe-classe.

C'est pour ces raisons que l'on peut considérer la perspective actionnelle comme une méthodologie « motivante » : les élèves sont à la base de l'apprentissage – par le biais de leurs représentations – mais aussi au cœur de celui-ci – ce sont eux qui agissent lors des tâches. Ils n'ont d'autre choix que celui d'agir, car le professeur n'apportera pas les connaissances et compétences à acquérir de manière magistrale. Ce sont les élèves, guidés par l'enseignant, qui construisent et qui font avancer le cours.

3.2. La mise en activité des élèves en Espagnol : pistes de réflexion

Dans cette dernière partie, je vais illustrer mes propos à l'aide des démarches que j'ai menées depuis le début de mon année en tant que professeur-stagiaire, afin de motiver les élèves que j'ai en charge. Ces mises en œuvre sont le fruit des lectures que j'ai pu faire et de ma réflexion personnelle concernant la motivation des élèves à l'Ecole.

3.2.1. Le statut de la LV2

Du lycée, je ne gardais que mes souvenirs personnels, biaisés par ma subjectivité. Dans le cadre de ma formation en Master MEEF Espagnol, en première année, j'ai eu l'occasion de faire un stage filé au collège Félix Landreau, collège qui accueille une population très hétérogène, autant au niveau social qu'au niveau des résultats scolaires. J'ai donc pu, au cours de ce stage, me faire une idée sur la motivation – ou l'amotivation – scolaire des élèves. Je me suis rendue compte que si certains élèves n'étaient pas du tout motivés et faisaient preuve d'un certain défaitisme, d'autres au contraire choisissaient de prendre la deuxième langue vivante – l'Espagnol – comme une opportunité d'ouverture culturelle et comme une occasion d'apprendre de nouvelles choses.

En effet, l'Ecole, et plus spécifiquement ici, l'Espagnol, ont un rôle fondamental dans la construction intellectuelle des élèves, « ça sert à être plus intelligent »⁷³. D'une manière générale, les langues vivantes servent à mieux comprendre le monde, et à découvrir le point de vue, la façon de vivre de l'autre. Elles permettent aux élèves, selon Maria-Alice Medioni⁷⁴, de développer une logique de connaissances et d'acquisition, de renforcer leur comportement cognitif, de leur apporter une ouverture sur le savoir et sur le monde, de susciter leur curiosité, leur questionnement et leur désir de comprendre... Les langues vivantes ont leur rôle à jouer dans la conduite des élèves vers l'émancipation et l'autonomie de pensée.

Cette observation m'a donc conduit à un processus de réflexion sur le statut de l'Espagnol – ou plus généralement, de la deuxième langue vivante. Il faut faire prendre conscience aux élèves que le choix d'une LV2 doit être réfléchi, car cette LV2 a un statut important : elle permet, comme je l'ai dit quelques lignes plus haut, un apport autant intellectuel que culturel. Par conséquent, c'est cette approche que j'ai choisi concernant ma conception de l'enseignement de la LV2 Espagnol : l'Espagnol permet aux élèves d'apprendre une nouvelle langue, certes, mais aussi d'aller à la rencontre d'une autre culture, d'autres modes de vie, d'autres traditions. L'Espagnol en tant que discipline permet une double approche de la part du professeur, une approche autant linguistique que culturelle. Dès lors, cette double approche nous permet aussi de motiver autant les élèves plus sensibles à l'aspect linguistique que ceux qui ont plus d'appétence pour l'aspect culturel.

3.2.2. Les premières heures de cours

Lors des premières heures de cours que j'ai menées, mon obsession était celle de proposer des activités intéressantes aux yeux des élèves, de mettre en place des situations d'enseignement et d'apprentissage qui leur parlent. Je voulais que les élèves ne s'ennuient pas, je voulais qu'ils trouvent de l'intérêt au cours d'Espagnol, que ce cours leur apporte quelque chose, autant sur le plan scolaire que sur le plan personnel.

⁷³ MEDIONI Maria-Alice. M'dame, à quoi ça sert l'espagnol ?, In Le Grain [en ligne]. Adresse de la page : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=166:l-mdame-a-quoi-ca-sert-lespagnol--r-ou-lapprentissage-dune-langue-etrangere-peut-il-contribuer-a-la-construction-de-lemancipation-intellectuelle-&catid=54:analyses, 2008, p. 2. [dernière consultation le 23/04/15].

⁷⁴ *Ibid.*, p. 3.

Certains élèves m'ont tout de suite mise en garde : ils étaient « nuls » en Espagnol, ils ne savaient rien, ils n'allaient pas réussir, et il fallait que je « laisse tomber avec eux ». Ces remarques ont été le point de départ du processus de réflexion que ce mémoire vient marquer : j'allais devoir faire en sorte « d'accrocher » une partie des élèves qui était loin d'être acquise à ma cause, et qui aurait préféré que je la laisse tranquille.

D'autre part, je me suis rendue compte que, de manière générale, les élèves étaient très intéressés lorsque l'on traitait des questions culturelles, mais que l'aspect linguistique n'avait pas beaucoup de résonance sur eux. La question qui s'est posée a donc été celle de réussir à mélanger les deux aspects afin de rendre la dimension linguistique moins complexe et contraignante à leurs yeux.

Enfin, d'autres obstacles ont surgi, ceux-ci dus au fait que je débute et que certains réflexes m'étaient encore étrangers. Par peur de perdre les élèves, je n'insistais pas assez sur le vocabulaire, et par conséquent je n'enrichissais pas assez leur vocabulaire. Par ailleurs, les consignes que je donnais n'étant pas assez claires et précises, certains élèves avaient du mal à savoir ce que j'attendais d'eux, et la mise en activité était donc plus longue et fastidieuse. Enfin, je ne prenais pas assez en compte la dynamique pouvant naître du groupe-classe.

J'ai donc, par la suite, essayé de mettre des astuces en place afin que les élèves sachent ce qu'ils avaient à faire, qu'ils ne soient pas passifs, et qu'ils le fassent avec envie et curiosité.

3.2.3. Quelques démarches...

Dans cette partie, je vais tout d'abord détailler quelques démarches que j'ai menées, en classe, avec les élèves. Ensuite, je ferai quelques propositions de démarches pouvant être mises en place, mais que je n'ai pas eu l'occasion de concrétiser encore.

3.2.3.1. Exemples de démarches menées

Comme le dit Maria-Alice Medioni⁷⁵, en plus de donner du sens à l'Ecole et aux apprentissages, pour motiver les élèves, il faut susciter leur curiosité, leur donner envie d'apprendre à travers la tâche proposée, car la situation est autant, voire plus importante que

⁷⁵ MEDIONI, Maria-Alice. Ils ne sont pas motivés. In MEIRIEU, Philippe. *Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre*. Paris : PEMF, 2001, p. 1.

le support. Il faut mettre les élèves en activité, certes, mais il faut aussi leur proposer des activités qui ont des enjeux, des activités qui « servent à quelque chose ». En suivant cette conception, j'ai donc essayé de proposer aux élèves que j'ai en charge des tâches qui susciteraient leur intérêt ou leur curiosité, et qui les motiveraient en les impliquant, car « la motivation qui va permettre à la personne de s'engager vraiment dans ce qu'elle fait [...] c'est la mobilisation intérieure, produite par l'activité même, qui crée un enjeu suffisamment fort pour qu'elle existe y compris à posteriori »⁷⁶. Je vais donc, dans cette partie, détailler quelques-unes de mes démarches.

En classe de seconde, lors de l'un des tous premiers cours que j'ai menés avec les élèves, pour débiter une séquence, la toute première de l'année scolaire, intitulée « Conocerse y convivir en el instituto », qui leur permettait de revoir tout le vocabulaire nécessaire à la présentation, aux qualités et défauts, aux goûts, aux règles de vie au sein d'un établissement scolaire, je leur ai proposé de faire un « speed-dating ». En effet, cette activité, étant une activité ludique, me permettait tout d'abord de susciter l'intérêt des élèves par cet aspect du jeu, et me permettait aussi de commencer « en douceur ». J'ai voulu, lors de cette situation d'enseignement et d'apprentissage, jouer sur le fait que les élèves ne se connaissaient pas, ou peu, mais aussi qu'ils réutilisent ce qu'ils avaient appris lors de leurs premières années d'Espagnol LV2.

Pour ce faire, les élèves étaient en autonomie, en groupe de deux ou trois élèves. Ils devaient remplir une fiche de renseignements⁷⁷ sur deux ou trois de leurs camarades. Je leur ai laissé choisir leur groupe – pour leur laisser une marge d'autodétermination, de liberté –, en leur demandant de jouer le jeu et de se mettre avec quelqu'un qu'ils ne connaissaient pas. L'un et l'autre devaient poser des questions, à l'oral, en interaction, afin de remplir la fiche. Au bout de cinq minutes, les groupes ont changé et les élèves ont fait la même chose avec une autre personne. A la fin de l'activité, nous avons mis en commun les questions, en classe entière, pour que je m'assure qu'ils les connaissent bien. En travail maison, je leur ai demandé de rédiger un petit paragraphe dans lequel ils se devaient se présenter, à l'écrit. Ainsi, les élèves plus en difficulté pouvaient s'en tenir à des expressions basiques, alors que les élèves plus à l'aise pouvaient réinvestir des expressions plus complexes.

Cette activité a bien marché, et je pense la proposer de nouveau si l'occasion se présente. En effet, le côté ludique l'a emporté sur les éventuels doutes linguistiques, et en

⁷⁶ *Ibid.*, p. 2.

⁷⁷ Cf. annexe 3.

passant dans les rangs, je me suis aperçue que les élèves jouaient le jeu, qu'ils parlaient en Espagnol, et surtout qu'ils n'hésitaient pas à se corriger entre eux, à se demander du vocabulaire, etc. Au cours de cette situation d'apprentissage, les élèves ont été globalement motivés, car cette activité était à la portée de tout le monde, chacun pouvant l'adapter à son niveau de compétence. Je voulais mettre les élèves à l'aise lors de ce cours, pour que chacun se rende compte qu'il sait dire des choses en Espagnol, et pour que personne n'éprouve de grosses difficultés.

Plus tard dans l'année, toujours en classe de seconde, au cours d'une séquence sur l'Espagne des trois cultures intitulée « La España multicultural, ¿convivencia o desafío? », afin d'aborder les temps du passé – imparfait et passé simple, à la troisième personne (du singulier et du pluriel), dans un premier temps – j'ai choisi de construire un tableau de conjugaison⁷⁸ à faire remplir par les élèves. Ce tableau permettait de voir – ou de revoir, pour certains élèves – les temps du passé qui allaient nous être utiles tout au long de la séquence en cours et des séquences suivantes.

Nous avons auparavant travaillé à partir d'un court texte présentant ce qu'était l'époque de Al-Ándalus en Espagne dont j'ai extrait les verbes afin de remplir quelques cases du tableau de conjugaison. Les élèves devaient, dans un premier temps, compléter les éléments manquants en les devinant à partir des éléments présents – j'avais fait en sorte qu'ils puissent compléter l'intégralité du tableau, même sans connaître les temps du passé. Dans un deuxième temps, à partir de ce qu'ils pouvaient observer dans le tableau de conjugaison, les élèves devaient eux-mêmes inférer la règle de construction du passé simple et de l'imparfait, à la troisième personne (du singulier et du pluriel).

Cette activité était à faire en travail maison, je n'ai donc pas pu vérifier la motivation des élèves au cours de la tâche, néanmoins, au moment de la mise en commun et de la correction, le travail était fait par tous les élèves, même par ceux qui ne font pas forcément leur travail de façon régulière. J'ai projeté le tableau afin que les élèves eux-mêmes puissent le remplir avec ce qu'ils avaient trouvé, et beaucoup d'entre eux se sont portés volontaires, dont quelques-uns qui d'habitude ne trouvent pas beaucoup d'intérêt aux points de langue. L'inter-correction et l'autocorrection ont été fortes. Les élèves ont apprécié cet exercice, car il appelait leur esprit mathématique, leur logique : il suffisait de savoir observer et raisonner. En ce sens, ce type d'activité appelle des compétences transdisciplinaires. D'ailleurs, le tableau

⁷⁸ Cf. annexe 4.

était, pour la majorité des élèves, rempli correctement, et la règle de construction a été comprise par une large partie des élèves, si ce n'est par tous. La conceptualisation, qui est une activité cognitive difficile pour les élèves, dans le sens où elle demande une grande abstraction, peut donc ici devenir une motivation, dans le sens où ce sont les élèves qui la construisent, qui l'induisent.

Cette activité me semble intéressante dans le sens où elle permet de rendre les élèves acteurs, même au moment de la construction d'un point de langue : même durant les détours grammaticaux, il est donc possible de faire en sorte que les élèves soient en activité et construisent leurs connaissances. Néanmoins, si je devais ajouter un bémol, ce serait que, pour quelques élèves, cette règle, bien que comprise et appliquée sur le court terme, ne l'a pas été sur le long terme. Je pense donc qu'il aurait fallu insister davantage sur la construction des verbes au passé, sur la règle de conjugaison.

Dans les deux niveaux où j'interviens – seconde et première –, j'introduis les structures argumentatives sous la forme d'un jeu, « el bingo de la argumentación »⁷⁹. Au cours d'une séquence qui, dans les deux cas, débouchait sur une tâche finale au cours de laquelle les élèves devaient exposer un point de vue, j'ai remarqué que j'avais du mal à faire en sorte qu'ils s'entraînent à donner leur avis, à susciter un débat en classe, en Espagnol. J'ai donc choisi de construire un tableau dans lequel apparaissent plusieurs structures argumentatives que j'ai distribué aux élèves et que j'ai projeté au tableau, tout au long de l'année, lorsqu'un débat naissait dans la classe – sur les nouvelles technologies, sur le progrès écologique, sur des questions sociales – et les élèves devaient alors utiliser la maximum de structures argumentatives, que j'éliminais en les barrant au tableau, au fur et à mesure. Ils se sont globalement pris au jeu, et le débat durait jusqu'à ce que les arguments soient épuisés. C'est donc, ici aussi, par le côté ludique, que les élèves se sont impliqués, et que je les ai sentis motivés à donner leur avis sur la question. D'autre part, cette mise en place est rassurante pour eux : ils ont sous les yeux une amorce, et ne sont pas bloqués, ils réussissent en général à exprimer clairement leur point de vue.

D'autre part, et de manière générale, pour toutes les classes que j'ai en charge, j'essaye de donner du sens à la compréhension – que ce soit la compréhension orale ou bien la

⁷⁹ Cf. annexe 5.

compréhension écrite – en la faisant déboucher sur une activité de production. Ainsi, les élèves ne comprennent pas seulement pour comprendre : ils comprennent pour produire.

En classe de première, j'applique cette manière de procéder de façon régulière, aussi bien au cours des compréhensions orales que des compréhensions écrites. Au cours d'une séquence sur l'immigration vers l'Espagne et depuis l'Amérique Latine – « Emigrar, ¿para mejor o para peor? » –, notamment, j'ai fait travailler les élèves à partir d'un article de journal, en compréhension écrite. Cet article traitait de la question migratoire dans les villes de Ceuta et Melilla, et avait une vocation aussi bien linguistique que culturelle. Après avoir élucidé les questions de compréhension – la situation de Ceuta et Melilla, l'origine des migrants qui y arrivent, les tragédies régulières qui y ont lieu, etc. –, je leur ai demandé d'imaginer une légende pour une photo de presse d'actualité⁸⁰. Pour ce faire, ils devaient donc remobiliser leurs connaissances de la situation, c'est-à-dire, ce qu'ils avaient compris de l'article de journal. Les élèves ont apprécié cette courte activité de production, car chacun pouvait, en plus de rendre compte de la situation de manière synthétique et de réinvestir du vocabulaire de la séquence, apporter une touche personnelle, et les productions ont été variées et, dans l'ensemble, originales.

En classe de seconde, j'ai notamment appliqué cette façon de faire au cours d'une activité autour de la Reddition de Grenade. Pour travailler sur ce fait historique, j'ai choisi comme support un extrait de la série espagnole *Isabel* dans lequel est représentée la défaite du roi musulman Boabdil face aux troupes des Rois Catholiques. Cette activité était donc, au départ, une activité de compréhension orale et audio-visuelle – par le biais des images. J'ai, par conséquent, distribué une fiche de guidage⁸¹ aux élèves, qui devaient la remplir à partir de ce qu'ils avaient vu, ainsi que d'une aide lexicale. Une fois l'extrait visionné, les élèves se sont tout de suite mis à la tâche : ils apprécient effectivement lorsque l'on varie les supports, et les supports vidéos leurs sont familiers. Nous avons fait une mise en commun des réponses des élèves, de façon orale, en interaction. Par la suite, je leur ai demandé de faire un résumé, comme un encart culturel que l'on pourrait trouver dans un manuel, au passé, afin de synthétiser cet épisode de la Reddition de Grenade. Les élèves devaient donc se servir de ce qu'ils avaient vu et compris de l'extrait vidéo, tout en remobilisant leur capacité à utiliser les verbes au passé, afin de produire une courte expression écrite, une synthèse narrant un épisode historique clé pour l'Espagne : la Reddition de Grenade. Cet exercice a bien fonctionné : les élèves se sont tous impliqués, ils ont tous produit quelque chose. Je n'ai donc

⁸⁰ Cf. annexe 6.

⁸¹ Cf. annexe 7.

pas hésité à le refaire, lors d'une séquence ultérieure, sur l'arrivée de Christophe Colomb en Amérique, et l'activité a, une fois de plus, plu aux élèves et suscité leur curiosité : « C'est quoi comme série ? Ça a l'air pas mal... », « On peut la voir sur internet ? », « Madame, il y a trop de suspens, on veut savoir ce qu'il se passe après ! ».

C'est d'ailleurs sur cette séquence autour de la découverte de l'Amérique, intitulée « El descubrimiento de América, ¿sumisión o respeto mutuo? », que j'ai décidé de réfléchir sur la mise en activité des élèves autour de la compréhension écrite. En effet, je trouvais, en observant les élèves, que cette activité de compréhension écrite était celle au cours de laquelle ils étaient le moins impliqués, et paraissaient le moins motivés. J'ai par conséquent essayé de faire travailler cette activité langagière d'une autre manière, afin de susciter leur implication et leur motivation.

Au cours d'une séance introductive de la séquence, sur Christophe Colomb, j'ai scindé la classe en deux groupes, de façon aléatoire. Ces deux groupes avaient le même texte, mais avec des éléments manquants différents⁸² : le but de l'activité était que les élèves se posent des questions sans que moi je n'intervienne, en interaction orale, afin de pouvoir remplir les éléments qui leur manquaient. Plusieurs compétences étaient mobilisées du côté des élèves : la capacité à poser des questions – la forme interrogative –, la capacité d'écoute des élèves et leur aptitude à pouvoir corriger ou aider un camarade, et enfin, la capacité de comprendre un texte en Espagnol afin de poser les questions qui correspondent aux éléments cherchés. Globalement, cette activité a été productive et les élèves ont presque tous participé au jeu des questions-réponses, même des élèves en difficulté qui ont eu l'occasion de poser les questions les plus accessibles, et qui ont donc été rassurés par cela. Cependant, il me reste certains points à améliorer, comme l'explicitation des consignes, car les instructions n'ont pas été comprises par tous les élèves au début, et le fait qu'un ou deux élèves n'ont pas joué le jeu et ont voulu « tricher » en recopiant les réponses à partir du texte de l'autre groupe. Néanmoins, en jouant sur l'humour et en sollicitant ces élèves plutôt qu'en les blâmant, ils se sont mis au travail comme les autres.

Ensuite, j'essaye de proposer aux élèves des activités leur laissant une marge de liberté, d'autodétermination, condition indispensable à la motivation intrinsèque – « la motivation intrinsèque est la résultante de deux besoins cognitifs : la compétence perçue et

⁸² Cf. annexes 8 et 9.

l'autodétermination »⁸³ –, car, pour les élèves, ce qui compte « c'est l'impression d'être libre ou d'être compétent »⁸⁴.

Pour ce faire, lors d'activités dont le support est iconographique – illustrations, dessins de presse, photographies, etc. –, je fais en sorte de sélectionner plusieurs éléments et, lors de l'activité en classe, les élèves, par groupes, choisissent une image parmi celles proposées. Ainsi, les élèves, en plus de travailler sur un support « qui leur parle », qui les intéresse plus particulièrement, ont l'impression d'avoir pleinement choisi ce support, et ils vont donc s'impliquer davantage dans l'activité que si j'avais imposé la même image pour tous. Cette démarche permet aussi de différencier les objectifs – chaque image aura des enjeux similaires, mais il existera toujours quelques variantes – et, au moment de la restitution et de la mise en commun, elle permet de faire en sorte que les élèves s'écoutent davantage, car ils découvrent les images choisies par les autres.

Je trouve cette mise en œuvre plutôt intéressante, pour les avantages que je viens de citer, et ayant pu en faire l'expérience à plusieurs reprises. En plus, il est plutôt facile de l'adapter à différents supports, bien que le support iconographique s'y porte particulièrement bien.

Enfin, toujours sur cette idée de laisser une part d'autodétermination aux élèves, j'ai pu mettre en place lors d'une remédiation suite à une évaluation – au cours de la séquence sur l'Espagne des trois cultures dont j'ai déjà parlé – où les mêmes erreurs revenaient presque systématiquement, un système de différenciation pédagogique : après avoir distribué les copies aux élèves et leur avoir demandé, en quelques minutes, de bien cerner les erreurs qu'ils avaient commises et les points à travailler, je leur ai proposé deux activités, à partir de deux supports distincts⁸⁵ : l'une portant sur les temps du passé, où il fallait, à partir de verbes à l'infinitif, construire un court texte en conjuguant les verbes au temps qui correspondait ; l'autre portant sur l'idée de « vivre ensemble » lors de la période de Al-Ándalus en Espagne, où, à partir d'un court texte, les élèves devaient repérer les éléments qui traduisaient ce « vivre ensemble ».

Les élèves ont plutôt bien joué le jeu et ils ont saisi cette opportunité pour travailler leurs points faibles, et non ce qu'ils aimaient le plus – ou détestaient le moins. Lors de cette activité, ils ont travaillé en autonomie, et j'ai pu prendre le temps d'aller aider les élèves qui

⁸³ LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien. *Op. cit.*, p. 78.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 131.

⁸⁵ Cf. annexes 10 et 11.

avaient le plus de difficultés. Là aussi, les élèves avaient une marge de liberté, et ne travaillaient pas sous la contrainte, car « ce qui tue la motivation, c'est la contrainte »⁸⁶ : ils avaient l'impression de faire un exercice utile, de faire quelque chose qui leur serviraient, à eux, pour s'améliorer.

3.2.3.2. Propositions d'autres démarches « motivantes »

En plus des propositions que j'ai amorcées dans la partie « Motiver et donner du sens aux apprentissages dans la classe », je vais, dans cette partie, évoquer quelques démarches qui me paraissent intéressantes, mais que je n'ai pas eu le temps ou l'occasion de mener en classe, avec mes élèves, mais que je pense mettre en place à l'avenir.

Pour récapituler, il convient que le professeur fasse en sorte de varier les supports et les activités qu'il propose, de responsabiliser les élèves, de partir de leurs représentations, et de savoir être exigeant sans l'être trop.

En ce sens, on peut penser à la démarche suivante : pourquoi ne pas établir le programme de l'année avec les élèves ? Cette proposition est, en effet, plus facile à mettre en place au lycée, car les élèves ont une plus grande maturité et vont se rendre compte de ce qu'il est possible ou non de travailler avec eux, en Espagnol. Cette idée m'est venue après la demande d'une élève de première qui voulait « faire plus d'Histoire en Espagnol », comprenez, insister davantage sur l'aspect culturel, et d'un élève de seconde qui m'a demandé si on pouvait faire une séquence sur la Guerre Civile espagnole. J'ai donc pensé qu'il était effectivement possible, notamment pour le cycle terminal, après avoir donné les quatre notions au programme – mythes et héros, espaces et échanges, lieux et formes du pouvoir, l'idée de progrès – de demander aux élèves s'ils souhaitaient aborder un thème en lien avec l'Espagne ou l'Amérique Latine. L'enseignant pourrait récolter les propositions des élèves, et organiser un vote pour choisir celle qui paraît la plus intéressante et abordable, tout en étant en lien avec le programme de langues vivantes.

De plus, on sait que les élèves, après les attentats de janvier, ont eu besoin de parler de la liberté d'expression, de la liberté de la presse... Quand le programme nous permet de mettre en lien les besoins et envies des élèves avec les « impératifs » à enseigner au lycée, il me paraît pertinent de le faire. Les élèves seront d'autant plus impliqués et motivés au cours de la séquence qu'ils ont eu l'occasion de choisir.

⁸⁶ LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien. *Op. cit.*, p. 138.

Dans la sous-partie précédente, j'ai parlé du fait qu'un support numérique, comme une vidéo, était un support familier pour les élèves, et qu'ils étaient tout de suite « accrochés » par les images à l'écran. Il ne faut donc pas hésiter à varier les supports pour motiver les élèves : il est intéressant, autant pour eux que pour nous, de travailler aussi bien sur des supports « classiques », habituels en cours de langue – textes de tous genres, tableaux, etc. – que sur des supports plus novateurs, plus originaux. En ce sens, les nouvelles technologies nous facilitent grandement la tâche : en effet, elles nous permettent, en tant qu'enseignants, de trouver une grande quantité de supports variés, mais elles introduisent aussi une nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre. J'ai déjà fait allusion à e-lyco, dans la première partie de ce mémoire, car il permet de faire le lien entre l'Ecole et la maison. Mais e-lyco peut aussi être un support de stockage où les professeurs comme les élèves peuvent ajouter des fichiers. On peut donc penser à e-lyco comme un outil collaboratif entre l'enseignant et les élèves, hors de la classe. Sur un thème précis, comme par exemple les migrations, on peut donc penser à un enseignant qui demanderait à ses élèves de chercher des informations en Espagnol à ce sujet pour les poster sur l'espace collaboratif : cela permet aux élèves d'aller plus loin que le cours, et surtout d'être pleinement acteurs de leurs apprentissages.

Les démarches qui pourront motiver les élèves sont celles qui permettront de donner une dynamique au cours. En effet, comme je l'ai déjà dit, c'est la lenteur et la monotonie, couplées à une sensation de contrainte trop grande, qui provoquent la démotivation des élèves, voire la résignation de ceux-ci.

Toutes les mises en place à préférer seront donc celles qui permettront de partir des productions des élèves, et donc de valoriser leur parole. Ce sont eux qui construisent le cours, et l'enseignant les aide dans cette construction. Le professeur ne doit pas apporter des savoirs qui soient coupés de la situation d'apprentissage, cela n'aurait aucun sens pour les élèves. Il faut donc faire en sorte qu'ils introduisent de nouveaux concepts – par le biais des questions, des guidages de l'enseignant –, qu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux, tout en partant de leurs représentations et de leurs productions.

Pour ce faire, il faudra donc alterner des activités d'apprentissage individuelles ou bien par petits groupes – où le professeur sera plus présent, où il pourra évaluer, cerner les difficultés éventuelles des élèves –, avec des temps de mise en commun en groupe-classe, d'émergence des différentes idées, de confrontation des points de vue.

Conclusion

En écrivant ce mémoire, j'ai voulu me pencher sur la question de la motivation scolaire, pour mieux la connaître, et mieux l'instaurer dans les classes. Ce sujet me touche et me concerne particulièrement, car, débutant dans le métier depuis quelques mois, j'ai eu envie et me suis mise au défi, dès les premières semaines de cours, d'accrocher tous les élèves que j'ai eu en face de moi pendant le cours d'Espagnol. Il me semble que cette discipline a pleinement son rôle à jouer dans la construction des élèves, autant sur le plan scolaire que sur le plan personnel : j'ai donc voulu faire en sorte que chacun des élèves que j'ai en charge voit l'Espagnol comme une opportunité pour apprendre et apprendre à faire de nouvelles choses, pour mieux connaître l'autre, mais aussi, pour mieux se connaître eux-mêmes.

Je suis partie du constat selon lequel une grande majorité des élèves, dans les classes que j'ai en charge, a adopté une attitude passive pendant les activités d'apprentissage, tandis que l'implication et l'investissement n'ont été le fait que d'une minorité d'élèves. Ce constat, que je pouvais observer au sein des classes dont je m'occupe, m'a été confirmé par les lectures que j'ai faites et par des discussions que j'ai eues avec des collègues du lycée où je travaille. J'ai donc tout d'abord voulu creuser les causes de cette passivité, voire de la démotivation de certains d'entre eux, et j'en suis arrivée à la conclusion selon laquelle les causes de cette passivité ou de cette démotivation étaient nombreuses et variées, selon les élèves. J'ai pu ainsi mieux comprendre leur attitude, et j'ai pu faire en sorte de trouver des astuces, des stratégies, pour y remédier et essayer de leur redonner l'envie et la motivation d'apprendre.

Par le biais des lectures que j'ai effectuées, je me suis rendue compte que les élèves démotivés, en général, ne percevaient pas le sens de l'Ecole, les objectifs de celle-ci leur étant tout à fait opaques. J'ai donc cherché et trouvé des solutions d'ordre général, applicables par tous les acteurs de l'Ecole, afin de redonner du sens à l'Ecole aux yeux des élèves, afin de faire en sorte qu'ils se sentent chez eux dans l'espace scolaire, qu'ils y soient bien, autant pour travailler et étudier, que pour vivre avec les autres élèves. Ces propositions concernent le lien entre Ecole et maison, le lien aussi entre le milieu scolaire et le monde du travail, le travail sur les valeurs transdisciplinaires qui apportent une cohérence à l'Ecole, ainsi que la place de l'élève au sein de celle-ci. Néanmoins, il convient aussi, pour le professeur, de donner du sens aux apprentissages qu'il dispense dans la classe, s'il veut motiver ses élèves.

Nous pouvons constater que ces propositions de solutions sont diverses, et ne sont pas nécessairement compliquées à mettre en place : d'une relation humaine apaisée entre l'enseignant et ses élèves, à des situations d'enseignement et d'apprentissage variées et complexes, mais aussi rassurantes, en passant par le statut de l'évaluation et l'identité professionnelle du professeur.

Enfin, à partir des propositions dont je viens de parler, j'ai détaillé quelques démarches que j'ai menées, tout au long de mon année de stage au lycée Henri Bergson, pour motiver les élèves que j'ai eu en charge, et leur (re)donner le goût et l'envie d'apprendre. En effet, l'Espagnol, comme je l'ai dit, permet aux élèves d'apprendre une nouvelle langue, certes, mais de découvrir aussi une nouvelle culture, qui leur permet de s'ouvrir sur le monde. C'est donc en prenant bien en considération cette double logique linguistique et culturelle, que j'ai mis en place des situations d'enseignement et d'apprentissage mettant les élèves en activité, et leur permettant de construire leurs apprentissages, de réajuster ou de modifier leur représentations préliminaires.

Les démarches que j'ai menées ont globalement bien fonctionné de mon point de vue, néanmoins, il reste quelques points à travailler, quelques cas dans lesquels la motivation n'a pas vraiment été suscitée.

Commençons par le positif : les élèves, au cours de ces activités, ont tous travaillé, et ont tous essayé de fournir un effort, plus ou moins important. Bien que certains élèves aient mis du temps à se mettre au travail, j'ai toujours été là pour les pousser, avec une touche d'humour, ou bien pour répondre à leurs questions, à leurs doutes quant à l'activité à mener. J'ai parfois fait face à des questions déconcertantes – « Madame, on pourrait pas plutôt décrire une image ? » –, à des élèves qui préféreraient travailler de façon plus classique, plus rassurante pour eux. Mais, en leur exposant les objectifs de l'activité, ce à quoi elle leur servira, en répondant à ces questions, j'ai souvent obtenu leur coopération et leur mise au travail. Et je pense que cet aspect communicatif est important : les élèves doivent se sentir libres de s'exprimer. Si l'on veut qu'ils apprécient certaines situations d'apprentissage, on doit accepter aussi que d'autres les motivent moins, voire les ennuient, et on doit accepter de répondre à leurs questions, aussi déroutantes soient-elles. D'autre part, j'ai aussi observé que les élèves étaient de plus en plus curieux, allaient de plus en plus loin dans le processus d'apprentissage : en effet, la plupart d'entre eux ne se contente pas de par cœur, mais n'hésite pas à ouvrir la réflexion. Lorsque je donne une partie d'un exercice à faire en un temps limité,

les élèves qui ont terminé ne se contentent pas du travail qu'ils ont fourni, ils vont plus loin et continuent l'exercice. Dans ce cas, la motivation naît de la curiosité suscitée ou bien par les supports, ou bien par les situations d'apprentissage.

Néanmoins, certains élèves mettent beaucoup de temps à se mettre au travail, ils patientent passivement pendant que les autres avancent, et je dois constamment être derrière eux pour qu'ils travaillent. Ces élèves ont des résultats corrects et sont, en général, motivés uniquement par la note, leur motivation est par conséquent extrinsèque. Or, nous savons bien que la motivation extrinsèque est insuffisante sur le long terme. Dès lors, comment faire en sorte que ces élèves soient motivés par les situations d'apprentissage, et ne les voient pas uniquement comme un moyen d'arriver à une fin ? Peut-on penser que l'évaluation par compétences permettrait de développer leur motivation intrinsèque ? L'Ecole elle-même ne favorise-t-elle pas la motivation extrinsèque – notes, compétition entre les élèves – plutôt que la motivation intrinsèque des élèves ?

Bibliographie

BOUDIEU, Pierre (1979). Les trois états du capital culturel. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 30, n° 30. Pp. 3-6.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005). Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier. 192 p. Division des Politiques linguistiques.

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES [en ligne]. CNRS, 2005. Motivation. Adresse de la page : <http://www.cnrtl.fr/definition/motivation>. [dernière consultation le 23/04/15].

CHERKAoui, Mohamed (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France. 223 p.

DELANNOY Cécile (1997). *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette. 158 p. Ressources Formation.

DEVELAY Michel (2007). *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 120 p. Pratiques et enjeux pédagogiques.

EDUSCOL éducation, Langues vivantes, Cadre européen commun de référence [en ligne]. Adresse de la page : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html> [dernière consultation le 17/04/15].

FENOUILLET, Fabien (2003). La motivation. In CRAP, *Cahiers Pédagogiques* [en ligne]. Mis à jour le 2 février 2004. Adresse de la page : www.cahiers-pedagogiques.com/La-motivation [dernière consultation le 23/04/15].

LABEDIE Gabriel, AMOSSE Guy (2001) Le socioconstructivisme [en ligne]. Adresse de la page : <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm> [dernière consultation le 18/04/15].

LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod. 143 p. Psycho Sup.

MEDIONI Maria-Alice (2001). Ils ne sont pas motivés. In MEIRIEU, Philippe (2001). *Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre*. Paris : PEMF. Pp. 30-35.

MEDIONI, Maria-Alice (2011). Le genre des mots en Espagnol. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale. Pp. 147-154. Pédagogie/Formation.

MEDIONI Maria-Alice (2008). M'dame, à quoi ça sert l'espagnol ?, In *Le Grain* [en ligne]. Mis à jour le 1 juillet 2008. Adresse de la page : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=166:l-mdame-a-quoi-ca-sert-lespagnol--r-ou-lapprentissage-dune-langue-etrangere-peut-il-contribuer-a-la-construction-de-lemancipation-intellectuelle-&catid=54:analyses [dernière consultation le 23/04/15].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin Officiel, n°23 (8 juin 2006). Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin Officiel, spécial n°1 (4 février 2010). Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique. Circulaire N°2010-013 DU 29-1-2010.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. La liaison entre l'école et le collège : Renforcer la continuité entre l'école et le collège. In *education.gouv.fr* [en ligne]. Mis à jour en août 2014. Adresse de la page : <http://www.education.gouv.fr/cid57621/la-liaison-entre-l-ecole-et-le-college.html> [dernière consultation le 06/05/15].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. La lutte contre le décrochage scolaire. In *education.gouv.fr* [en ligne]. Mis à jour en janvier 2015. Adresse de la page : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html> [dernière consultation le 23/04/15].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Lancement de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves. In education.gouv.fr [en ligne]. Mis à jour en septembre 2014. Adresse de la page : [http://www.education.gouv.fr/cid80650/lancement-de-la-conference-nationale-sur-l-evaluation-des-eleves.html#Lettre de mission du président du comité d'organisation](http://www.education.gouv.fr/cid80650/lancement-de-la-conference-nationale-sur-l-evaluation-des-eleves.html#Lettre_de_mission_du_pr%C3%A9sident_du_comit%C3%A9_d'organisation) [dernière consultation le 24/04/15].

VIAU Rolland (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. In *Vie Pédagogique*, n°115. P. 5-8.

Annexes

Annexe 1 : le triangle pédagogique, Jean HOUSSAYE.

Annexe 2 : définition de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque, Alain LIEURY et Fabien FENOUILLET, *Motivation et réussite scolaire*.

Annexe 3 : ficha de datos.

Annexe 4 : cuadro de conjugación.

Annexe 5 : bingo de la argumentación.

Annexe 6 : “Jugando al golf frente a inmigrantes encaramados en la valla de Melilla”, José PALAZÓN-PRODEIN, *eldiario.es*.

Annexe 7 : la Rendición de Granada.

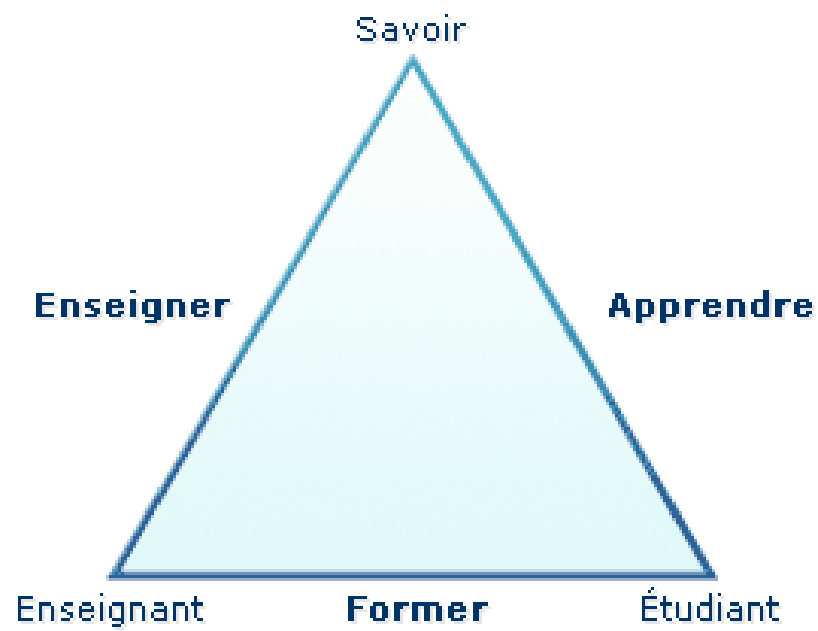
Annexe 8 : Cristóbal Colón (versión 1).

Annexe 9 : Cristóbal Colón (versión 2).

Annexe 10 : remédiation verbes au passé.

Annexe 11 : remédiation convivencia.

Annexe 1 :



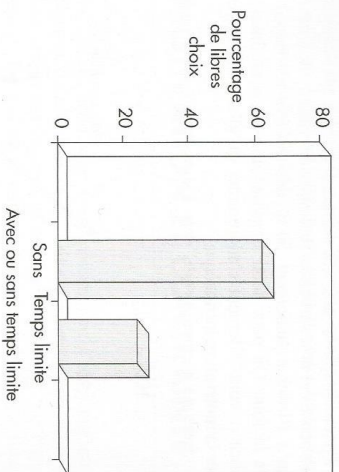


Figure 2.5

*Diminution des libres choix lorsqu'on impose un temps limite
(d'après Amabile, Delong & Lepper, 1976).*

5 DE L'AUTODÉTERMINATION À LA CONTRAINTÉ...

Toutes ces recherches ont amené Deci et Ryan à proposer une première théorie expliquant les différentes motivations en terme de continuum d'autodétermination.

La motivation intrinsèque signifie que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure. Pour cette raison les études portant sur la motivation intrinsèque utilisent des activités qui sont jugées très intéressantes. Le temps que peut passer le sujet en dehors de toutes contraintes expérimentales est de ce fait une des meilleures mesures de la motivation intrinsèque. Une autre méthode, plus subjective est de demander par voie de questionnaire (ou d'échelle de mesure, cf. plus loin) le plaisir et la satisfaction ressentis lors de l'exécution de la tâche.

La motivation extrinsèque fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité pour en retirer quelque chose de plaisant tel que l'argent ou pour éviter quelque chose de déplaisant. Selon

Deci et Ryan la motivation extrinsèque peut être envisagée sur un continuum d'autodétermination. Au niveau le plus haut (figure 2.6), l'individu agit parce qu'il a le sentiment d'être autodéterminé. Au niveau le plus bas, il est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus. Quelle que soit l'action, l'individu en perçoit les résultats comme indépendants de sa volonté ; c'est donc l'extrême inverse de l'autodétermination. Entre les deux, existe une large gamme d'actions liées aux contraintes extérieures telles que le souci de gagner de l'argent, d'être valorisé par des prix, de faire plaisir aux parents ; ce sont les motivations extrinsèques.

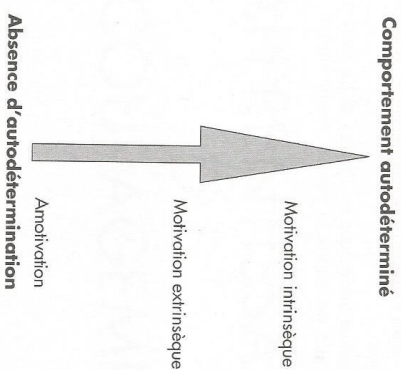


Figure 2.6

*La motivation vue comme un continuum en fonction
de l'autodétermination (d'après Deci et Ryan).*

Lorsque les individus sont intrinsèquement motivés, ils ont tendance à s'attribuer la cause de leur activité à eux-mêmes comme nous l'avons vu (« ça m'intéresse »), dès lors ils se sentent autodéterminés. Inversement, s'ils sont extrinsèquement motivés, la cause de leur activité leur apparaît externe (école obligatoire) et, par conséquent, se sentent moins autodéterminés. C'est ce qui explique la baisse de la motivation intrinsèque lorsqu'il y a des récompenses monétaires, une surveillance, l'imposition d'un temps limité, l'obten-

Annexe 3 :

FICHA DE DATOS

Nombre:

Apellido:

Edad:

¿Quién es?:

Ciudad de residencia:

Actividades y aficiones / lo que le gusta:



Annexe 4 :

INFINITIF DU VERBE	PASSE SIMPLE (3 ^{ème} personne)		IMPARFAIT (3 ^{ème} personne)	
	comenzó			comenzaban
	convivió	convivieron		convivían
	duró		duraba	
*		fueron		eran
	se implantó		se implantaba	
	terminó	terminaron		

EL BINGO DE LA ARGUMENTACIÓN

DAR UNA OPINIÓN	EXPRESAR SU ACUERDO	EXPRESAR SU DESACUERDO	DAR EJEMPLOS	CONTRADECIR O MATIZAR	AÑADIR	CONCLUIR O RESUMIR
Yo opino que...	Sí, estoy (totalmente) de acuerdo contigo porque...	No estoy de acuerdo contigo porque...	Por ejemplo...	Sin embargo...	Yo querría decir que...	Por (lo) tanto...
Yo pienso / creo que...	Claro, tienes razón porque...	No tienes razón porque...	De hecho...	No, si yo no digo que...	Yo querría añadir que...	Por consiguiente...
Para mí...	Es verdad / cierto que...	Pues yo no lo veo así.	En efecto...	Sí, ya, pero...	Además...	De todas maneras...
Desde mi punto de vista, ...	¡Claro que sí!	No, de ninguna manera.	Por una parte... Por otra parte...	Puede que tengas razón, pero...	También...	En cualquier caso...
Me parece que...	¡Por supuesto!	Que no, que no... Estás equivocado.	Entonces...	En cambio...	Es de notar también que...	Pues...

Annexe 6 :



Annexe 7 :

Título:

- PRIMERA ETAPA

A partir del video, de los fotogramas de la serie española *Isabel* y del vocabulario, contesta las preguntas siguientes:

1. Sitúa la escena en el tiempo y en el espacio. Justifica tu respuesta.



.....

.....

.....

.....

2. Di quiénes son los personajes y preséntalos a partir de los elementos que tienes en los fotogramas. ¿Cuál es su actitud?



.....

.....

.....

.....

3. Describe estos fotogramas y di qué representan.



.....

.....


.....

.....

.....

.....

- SEGUNDA ETAPA

 A partir de la etapa 1, redacta un resumen de unas cinco líneas de lo que pasó en el video.

.....


.....

.....

.....

.....

- TERCERA ETAPA

 Imagina un título para este episodio.

Cristóbal Colón



Cristóbal Colón, el famoso navegante y descubridor de América nació en, probablemente en 1451. Aprendió el arte de la navegación desde muy joven y viajó mucho por el Mediterráneo.

En, fue a Portugal y pidió dinero al Rey para hacer una expedición a (lo que es actualmente Japón) por una nueva ruta: hacia el Oeste. El Rey de Portugal rechazó su propuesta.

Luego, Colón se fue a y pidió fondos a los RR.CC.: e Isabel de Castilla. Sin embargo, la mayor preocupación de los Reyes en aquella época era La Reconquista. Por eso, tuvo que esperar un poco y al cabo de algunos meses, los Reyes le proporcionaron tres carabelas (La, La Pinta y la Santa María) y dinero para navegar.

Colón salió del puerto de en agosto de 1492. Tres meses más tarde, después de un viaje muy difícil, el joven marinero vio tierra, el de octubre. Cristóbal Colón creyó haber llegado a Asia. El encuentro fue terrible para los habitantes del Nuevo Mundo. Los europeos se apropiaron de las tierras y obligaron a los indígenas a trabajar en, en la construcción y en haciendas. Les impusieron una religión y una forma de vida nuevas, y hasta los esclavizaron. Además, con ellos llegaron enfermedades como la viruela, el tifo, la difteria y el sarampión contra las cuales los americanos no tenían defensas. Después, Colón hizo otros viajes hacia el Nuevo Mundo y murió en en Valladolid.

Cristóbal Colón



Cristóbal Colón, el famoso navegante y descubridor de América nació en Génova, probablemente en Aprendió el arte de la navegación desde muy joven y viajó mucho por el Mediterráneo.

En 1484, fue a y pidió dinero al Rey para hacer una expedición a Cipango (lo que es actualmente) por una nueva ruta: hacia el Oeste. El Rey Juan II de rechazó su propuesta.

Luego, Colón se fue a España y pidió fondos a los: Fernando de Aragón e Sin embargo, la mayor preocupación de los Reyes en aquella época era La Reconquista. Por eso, tuvo que esperar un poco y al cabo de algunos meses, los Reyes le proporcionaron tres carabelas (La Niña, La Pinta y la) y dinero para navegar.

Colón salió del puerto de Palos en de 1492. Tres meses más tarde, después de un viaje muy difícil, el joven marinero vio tierra, el 12 de Cristóbal Colón creyó haber llegado a Asia. El encuentro fue terrible para los habitantes del Nuevo Mundo. Los europeos se apropiaron de las tierras y obligaron a los indígenas a trabajar en minas, en la construcción y en Les impusieron una religión y una forma de vida nuevas, y hasta los esclavizaron. Además, con ellos llegaron enfermedades como la viruela, el tifo, la difteria y el sarampión contra las cuales los americanos no tenían defensas.

Después, Colón hizo tres otros hacia el Nuevo Mundo y murió en 1506 en

Presentar Al-Ándalus



E.E.: Escribe un texto a partir de los verbos siguientes – conjugados en el tiempo que corresponde – para presentar Al-Ándalus. Puedes ayudarte de las fechas para contextualizar.
> Si no tienes problemas en conjugar, añade conectores lógicos.

711:

llegar – conquistar – instalarse – construir – convivir – traer – dejar – introducir

718 – 1492:

reaccionar – unirse – luchar – reconquistar – recuperar

Córdoba, un ejemplo de convivencia

2 Córdoba, tierra de tres religiones

B1

• Qué ciudad!, aquella Córdoba califal¹. Qué casas tenían, cerca de la muralla, los aristócratas omeyas², los magistrados, los generales. [...] Y tampoco eran pocas³ las de [...] los hispano-musulmanes de clase media: artesanos, comerciantes, propietarios no demasiado ricos... Todas con patio a cielo abierto y una fuentecilla o una alberca⁴ en medio, con las paredes cubiertas por ricos tapices, por sedas [...]. Cantidad de vendedores se reunían en las plazas o en el zoco; allí exponían sus mercancías los zapateros, los que trabajaban el cuero, los que hacían joyas, los fabricantes de papiros y los célebres ceramistas, que hacían azulejos⁵ [...]. Procedían de todas partes, porque en Al-Andalus vivían gentes de origen libanés, sirio, magrebí, egipcio, árabe, bereber. También [había] judíos, muchos de ellos eruditos y grandes comerciantes, y [...] cristianos, a los que, a cambio de pagar unos impuestos, se les permitía practicar su religión. Se llamaban mozárabes.

Carlos García Retuerta (España, 1956), *Roger Ax: la divertida historia de España*, 1997.

1. du temps des califes (souverains musulmans) – 2. omeyyades (dynastie musulmane) –

3. (fam.) elles n'étaient pas mal – 4. une petite fontaine et un réservoir d'eau – 5. carreaux de céramique

4^{ème} de couverture

Mots-clés : motivation ; démotivation ; implication ; intérêt ; curiosité ; sens ; mise en activité ; perspective actionnelle

Résumé en Français :

Dans beaucoup de classes, la majorité des élèves adopte une attitude passive en cours, et seul un petit groupe s'implique réellement. Comment faire que les élèves aient le goût d'apprendre, qu'ils soient curieux, qu'ils soient motivés ? Quelles sont les causes de la démotivation ? Comment donner du sens à l'Ecole ? Quelles situations d'apprentissage mettre en place ? En répondant à toutes ces questions, j'ai pour objectif de faire en sorte que les élèves se sentent, à un moment ou à un autre, impliqués et motivés par le cours d'Espagnol.